

REVISTA

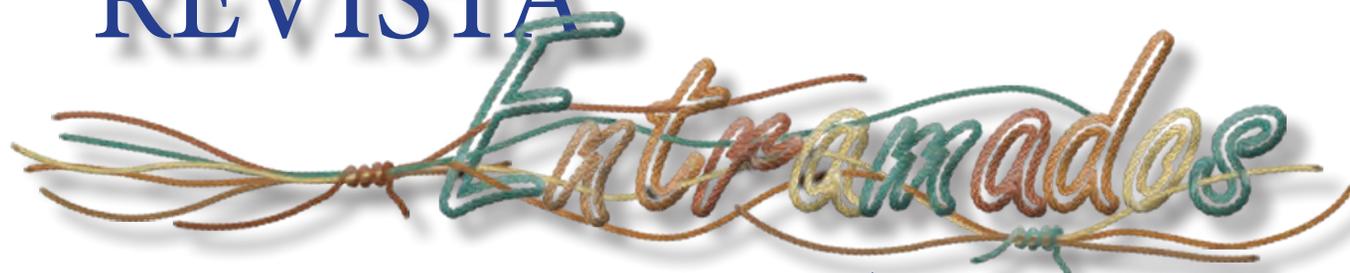
Entremados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Año 5 Número 5 - 2018
ISSN en línea: 2422-6459



REVISTA

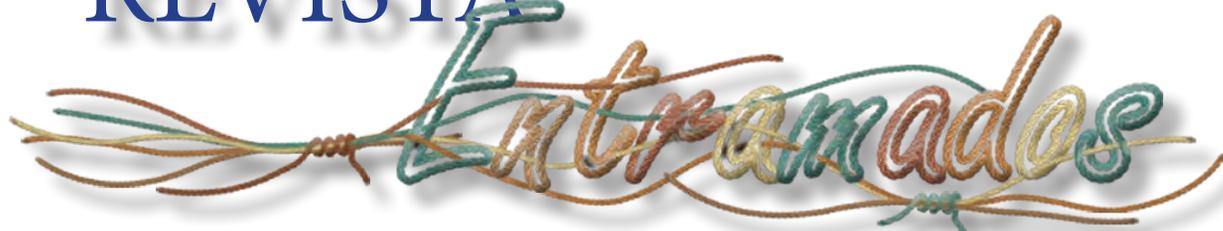


EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

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



REVISTA



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMDP

Decana: Silvia Sleimen

Vicedecano: Dr. Federico Lorenc Valcarce (a cargo de Investigación y Posgrado)

Secretaria Académico: Esp. Gladys Cañueto

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Coordinación: Mag. Marcela Rístol

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

Secretaría: Sebastian Trueba (UNMDP) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Joseph Gabriel Tobón (Universidad La Gran Colombia)

Juan José Burgos (Universidad La Gran Colombia)

Comité de Referato Internacional:

Alfonsina Guardia (UNMDP)

Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)

Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)

Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín).

Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)

Antonio Medina Rivilla (UNED)

Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)

Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)

Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)

Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Elisa Lucarelli (UBA)

Ernesto López Gómez (UNED)

Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)

José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)

José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)

Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)

Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada).

María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)

María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)

María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia).
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis).
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Gran Colombia

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

Directoras Asociadas:

María Marta Yedaide (UNMDP) – Ana Cecilia Osorio Cardona (UGC)
Secretaría: Claudia de Laurentis (Universidad Nacional de Mar del Plata) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Comité Editorial:

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Verónica Ojeda (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Mercedes Del Pilar Rodríguez Camargo (Universidad La Gran Colombia)

Arte Ilustración portada e interiores: Andrea Amichetti es una artista argentina, originaria de Adrogué. Se encuentra estudiando el último año del Profesorado en Artes Visuales. andreaami.88@gmail.com.

Diseño Gráfico Portada: Fernando Octavio Peña (UGC)
Diagramación Diseño Contenido: Alexis Barroso Londoño Colombia

Comité de Redacción:

Graciela Flores (Universidad Nacional de Mar del Plata.)
Sebastián Trueba (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Joseph Gabriel Tobón (Universidad La Gran Colombia) Juan José Burgos (Universidad La Gran Colombia)



TABLA DE CONTENIDOS

Editorial.....	11
Entrevista	
“Juntos nos ha ido mejor” - Entrevista al Profesor Santiago Arboleda Quiñonez	
Maria Luisa de Castro Muniz.....	15
Artículos	
Habitaes narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación	
Jonathan Aguirre, Luis Porta y Sonia Bazán.....	29
Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital	
Braian Marchetti.....	47
Hacia una teoría de la educación para el consumo	
Laura Casares-Ávila, Jorge Cáceres-Muñoz y Miguel Martín-Sánchez	59
Estudio documental de los instrumentos de evaluación a través de la cartografía conceptual	
Roberto Carlos Vea Solano y José Silvano Hernández Mosqueda.....	75
La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile	
Mary González Escobar	91
Desplazamiento de la cultura. Análisis de las representaciones de la feria diagonal Pueyrredón a partir de la propuesta municipal de reforma(s) en el espacio público	
Camila Miloslavsky y Sol Pombo.....	99
Itinerarios de viajes: cartografía nómada. Taller de reconocimiento y apropiación del espacio a partir de la pedagogía socio-crítica	
Dilia Carolina Peña Navarro.....	113
Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial”	
Walter Alfaro y Carla Guíñez.....	123
Reseñas de eventos y libros	
<i>I Workshop Internacional de Indagadorxs Narrativxs. Convite a la hospitalidad y al dislocamiento de relatos (auto) biográficos en indagaciones/investigaciones narrativas: Un encuentro entre colegas de Chile y Argentina</i>	
Jonathan Aguirre.....	137
<i>Pedagogía(s) Vitale(s): apuestas por epistemologías otras en clave descolonial</i>	
Juana Fortezzini.....	141

Producción de conocimiento y políticas públicas en educación, un acercamiento al campo de la investigación educativa post-2000
Braian Marchetti.....145

Del curriculum institucional a las situaciones didácticas
Francisco Ramallo.....149

Calendario de Eventos.....151

Normas de Publicación.....153



De Tiempo Somos / Andrea Amichetti



EDITORIAL

Este Número de la *Revista Entramados-Educación y Sociedad* nos encuentra en una coyuntura social Latinoamericana de grandes contrastes y consecuentes urgencias que reclaman al dominio amplio y complejo que avizoramos como ético-onto-epistemología. Nuestros con-textos son portadores de inmensas contradicciones que se manifiestan con un grado de obscenidad inédito. Por un lado, la grave reducción de la democracia a su dimensión electoral y el avance del fascismo social parecen haber agravado el avasallamiento a las libertades cívicas al extremo de la indecencia y la indignidad. En la misma escena, no obstante, los lazos de solidaridad se multiplican y afianzan, creando en la arena social unas tramas de filiación enraizadas en la fuerza de poder positivo sobre la vida que los movimientos sociales han sabido gestar. Cobra sentido la apreciación de Silvia Rivera Cusicanqui respecto de este, nuestro tiempo, como *Pachakutik*—un largo momento preñado de catástrofe pero también de renovación.

En estos escenarios de alteridades radicales, los académicos nos hallamos renovando nuestro interés por las ausencias y aquello que la modernidad/colonialidad ha relegado, negado o subalternizado, a modo de desperdicio. La afectación sensible, el cuerpo pulsante y la emoción son reconocidas en su productividad ontológica en tanto co-constructoras de conocimientos—los cuales, a su vez, comienzan a ser lentamente comprendidos no sólo como artefactos encarnados, sensuales, sino también como indisociables de los ambientes culturales que los afectan y a los cuales afectan. Esta dilución de fronteras binómicas moderno/coloniales trae un fuerte compromiso con la interpelación del sentido común, o los sentidos comunes, que tapizan los discursos y las (otras) prácticas constructoras de significados.

Producir conocimientos y sostener las condiciones para su socialización sigue siendo, en estas coordenadas geoculturales, indispensable. Es así que la *Revista*, en esta quinta edición, recupera narrativas sensibles y las teje apasionadamente, con el afán de dislocar y perforar los sentidos que aún colaboran con la deshumanización y la indignidad. Responden al llamado de nuestra comunidad narrativa grandes figuras del activismo intelectual-político-callejero latinoamericano.

La entrevista de este Número—a cargo de nuestra estimada colega brasileña **María Luisa de Castro Muniz** y como fruto de su constante capacidad para “serpentear” interculturalmente y entrelazar pensadores y activistas de toda Latinoamérica—nos convida unas conversaciones apasionantes con el Profesor Arboleda. Bajo el sugestivo título “**Juntos nos ha ido mejor**” - **Entrevista al Profesor Santiago Arboleda Quiñonez**, asistimos a la fuerza con la que la etnoeducación se instala en nuestro continente, desigualmente tensionada desde y entre movimientos afros e indígenas. A la luz de esta conversación se dibujan desplazamientos a la vez que cobran nitidez los condicionantes estructurales que han históricamente atentado contra la autonomía cívica de estos colectivos y comunidades subalternizados por la modernidad/colonialidad.

La sección de artículos se inaugura con **Habitaes narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación**, una contribución de **Jonathan Aguirre, Luis Porta y Sonia Bazán**. El texto, que remite a una investigación inscripta en una fecunda línea rioplatense cimentada en el enfoque biográfico-narrativo, encuentra en la amalgama profesión/vida personal indicios prometedores respecto de las capacidades docentes para transformar los textos y contextos educativos. También con el interés puesto en las tramas identitarias docentes, **Braian Marchetti** propone **Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital**. En el marco de su investigación doctoral, el autor recupera las distintas perspectivas teóricas que han poblado el campo de la formación docente y propicia la reflexión en relación con las políticas de inclusión digital en Argentina. Desde otras latitudes, los colegas españoles **Laura Casares-Ávila, Jorge Cáceres-Muñoz y Miguel Martín-Sánchez** se interesan por las dictaduras de los mercados y advierten la necesidad de avanzar en la intervención curricular. En su contribución, denominada **Hacia una teoría de la educación para el consumo**, los autores abordan esta cuestión estratégica esencial de la reproducción social y sostienen un compromiso con la amplificación de la agencia cívica a través de la acción pedagógica.

Con una intencionalidad más descriptiva y focalizada en el relevamiento de los abordajes conceptuales de los instrumentos de evaluación, **Roberto Carlos Vea Solano y José Silvano Hernández Mosqueda** desarrollan su **Estudio documental de los instrumentos de evaluación a través de la cartografía conceptual**, disponiendo un completo inventariado de recursos sobre la temática. Desde un afán análogo en la voluntad de generar comprensiones, **Mary González Escobar** propone su contribución denominada **La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile**. En ella, la autora ensaya un conjunto de tesis respecto de las conflictivas relaciones entre las políticas y las carreras docentes.

Los siguientes dos artículos se inscriben en el terreno mestizado de la cultura y la educación. En primer lugar, y a propósito de una actividad de aprendizaje diseñada en el Nivel Superior en el marco de la enseñanza de la investigación, se comparte el artículo **Desplazamiento de la cultura. Análisis de las representaciones de la feria diagonal Pueyrredón a partir de la propuesta municipal de reforma(s) en el espacio público**. Sus autoras, **Camila Miloslavsky y Sol Pombo**, socializan no sólo los contenidos generados en el transcurso de la indagación sino también las condiciones pedagógicas en que se inscriben, así como los aprendizajes logrados. En segundo lugar, **Dilia Carolina Peña Navarro** se ocupa de los itinerarios de viaje en virtud de la centralidad que han adquirido en las ciencias humanas y sociales en el último tiempo, especialmente por su resonancia en los procesos de construcción de conocimientos. Su contribución, **Itinerarios de viajes: cartografía nómada. Taller de reconocimiento y apropiación del espacio a partir de la pedagogía socio-crítica**, constituye una reflexión sostenida a partir de una experiencia gestora de interesantes instancias de diálogo intersubjetivo, plural y complejo.

Como cierre de la sección de Artículos quedamos invitados a leer **Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial** de **Walter Alfaro y Carla Guíñez**, quienes exploran los cruces entre las aspiraciones docentes y de liderazgo en las comunidades de estudiantes, aprovechando la riqueza heurística de la indagación narrativa para acceder al complejo mundo de las representaciones personales.

En el apartado de las Reseñas, celebramos los aportes de **Jonathan Aguirre, Juana Fortezzini, Braian Marchetti y Francisco Ramallo**. Jonathan relata la experiencia del *I Workshop Internacional de Indagadorxs Narrativxs*, en una contribución que titula **Convite a la hospitalidad y al desplazamiento de relatos (auto) biográficos en indagaciones/investigaciones narrativas: Un encuentro entre colegas de Chile y Argentina**. En el rubro de las reseñas de libros, Juana comparte una mirada introductoria a **Pedagogía(s) Vitale(s)**:

apuestas por epistemologías otras en clave descolonial, de Luis Porta y María Marta Yedaide (compiladores). Braian, por su parte, reseña la obra ***Producción de conocimiento y políticas públicas en educación, un acercamiento al campo de la investigación educativa post-2000***, de J. Gorostiaga, M. Palamidesi, C. Suasnábar y N. Isola. Finalmente, Francisco Ramallo presenta el libro de S. de Giannattasio y E. Génova denominado ***Del curriculum institucional a las situaciones didácticas***.

En esta oportunidad, la *Revista* debe sus colores y las formas que entrelazan las contribuciones a **Andrea Amichetti**, una artista argentina. Su obra, en diálogo con el resto de los contenidos de la *Revista*, profundiza la cualidad lírica de los lenguajes y exalta el común compromiso con la belleza y la sensibilidad.

Esperamos como siempre que este Número sea un convite al diálogo, a la reflexión y la construcción de nuevas fraternidades Latinoamericanas.

Maria Marta Yedaide / Ana Cecilia Osorio Cardona
Directoras Asociadas



Florecer / Andrea Amichetti

“JUNTOS NOS HA IDO MEJOR” - ENTREVISTA AL PROFESOR SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

‘WE HAVE DONE BETTER TOGETHER’ . AN INTERVIEW TO PROFESSOR SANTIAGO ARBOLEDA QUIÑONEZ

Maria Luiza de Castro Muniz²

Resumen

En noviembre de 2017, el profesor Santiago Arboleda Quiñonez fue invitado por la Universidad del Estado de Bahia (Uneb) para impartir algunas charlas, una especie de recorrido alrededor de los espacios universitarios, en las ciudades de Valença, Conceição do Coité y Jacobina (algunos se encuentran interiorizados, se trata de un viaje en el cual se tarda cerca de siete horas para llegar en carro, saliendo de la capital, Salvador). En este trayecto, fuimos conversando sobre diversos temas, incluso con relación a los procesos y desafíos para interculturalizar la educación en los países de América Latina. Meses después, la charla informal se ha materializado en la presente entrevista. La mirada del profesor Arboleda es enriquecida por su ubicación fronteriza entre Colombia, su país de origen, y Ecuador, donde reside desde hace cinco años. La entrevista que se presenta en las próximas páginas fluye entre especificidades históricas y particularidades de la conformación territorial que determinan distintos diálogos entre poblaciones afrodescendientes e indígenas. Enfocamos especialmente en lo que se refiere al tema de la interculturalidad, de la etnoeducación afro y de la educación intercultural bilingüe. El abordaje sobre los mencionados avances vividos los últimos años en la región también abre paso para reflexiones sobre los límites y desafíos en el diálogo con el Estado, todavía fuertemente marcado por historias y mentalidades de larga duración que, en muchos casos, impiden una efectiva “inter-

culturalidad desde abajo”, no funcional y no dirigida desde la modernidad/colonialidad. Una interculturalidad establecida desde estrategias de resistencia y re-existencia, que conectan la diversidad inherente al trípode escuela-comunidad-territorio.

Palabras clave: Interculturalidad; Poblaciones Afrodescendientes e Indígenas; Etnoeducación

Summary

In November 2017, Professor Santiago Arboleda Quiñonez was invited by Bahia State University (UNEB) to deliver a few lectures which implied a kind of trip around the university communities in Valença, Conceição do Coité and Jacobina (as many people know, it consists of a journey of about 7 hours by car, departing from Salvador). We then began a conversation regarding the processes and challenges of intercultural education in Latin American countries. Months later, such conversation has materialized in this interview. Professor Arboleda’s view is enriched by his border location between Colombia, where he was born, and Ecuador, where he has been living for the past five years. The interview in the next pages deals with historical details of the territorial configuration that determine different dialogues between indigenous and Afro-descendant populations. We have specially addressed interculturality, Afro ethno-education and bilingual intercultural education. The discussion of the latest advances experienced in the region also paves the

Para citar este artículo

De Castro, M.L. (2018) Juntos nos ha ido mejor- entrevista al profesor Santiago Arboleda Quiñonez. *En la Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 15-26

way for reflections on the limit and challenges of the relationship with the State still influenced by long-term histories and perspectives. In such light, these conditions prevent a bottom-up intercultural experience which can escape from both the modern/colonial and functional bias and produce a well-settled interculturality grounded on strategies of resistance and re-existence which can relate the diversity implied in the triad school-community-territory.

Keywords: Interculturality; Afro-descendant and Indigenous Populations; Etnoeducation

Etnoeducación afro: un comienzo

Podemos empezar trazando un histórico de lo que se fue construyendo como la etnoeducación afro en Latinoamérica. ¿Desde cuándo podemos hablar de etnoeducación afro y cuáles serían los principales procesos, los más emblemáticos y avanzados en Latinoamérica?

Bueno, la noción de etnoeducación comienza a hacer carrera en el final de la primera mitad de los años ochenta en Colombia, derivada de la noción de etnodesarrollo de [Bonfil Batalla](#), y muy ligada a los procesos organizativos territoriales de las comunidades indígenas. La recuperación de tierras para las comunidades indígenas implicaba colocar un proyecto educativo. Entonces, se habló de educación indígena y en el año 1986 comienza a aparecer la noción de etnoeducación, denominada como tal.

En el año 1987, en Colombia, comienza su oficialización en el Estado; aparece un primer documento del Ministerio de Educación donde reflexionan sobre la etnoeducación ligada a los procesos educativos indígenas sobre todo en el Cauca y en la Amazonia. Comenzaron a ser equivalentes la etnoeducación y la educación indígena. Así transcurre hasta los años 90. Un segundo momento muy importante va a constituirse en Colombia a propósito de la Ley General de Educación de 1994. Con esa Ley, por primera vez en Latinoamérica aparece un capítulo para la Etnoeducación. Ya con la Ley General de Educación se incluye a las comunidades afro colombianas ¿Por qué? Porque las comunidades afro colombianas venían con unos procesos que se

llamaban de ‘innovación educativa en comunidades negras’. Y los indígenas venían con la noción de etnoeducación. Entonces, por el acercamiento entre los procesos organizativos indígenas y afro, en la Constitución de 1991 en Colombia los dos grupos se identifican bajo la noción de etnoeducación y comienzan a hacer sus reivindicaciones educativas de transformación del sistema educativo colombiano bajo la misma noción. Así se discute en el marco de la Constituyente de 1991 y en 1990, que fue todo el proceso de preparación. La Ley General sale derivada de la nueva Constitución y con una nueva Constitución se necesitaba una nueva ley orgánica de educación desde la infancia, desde el preescolar hasta el bachillerato. La Ley de Educación Superior era otra.

Digamos que el movimiento organizativo comienza y luego entra en diálogo con el Ministerio de Educación hasta ir configurándose en una política pública. Con esa noción en la Ley General de Educación ya estamos frente a una política pública, frente a un proceso de institucionalización de la etnoeducación. Entonces, esto se inicia en Colombia; después vamos a ver cómo migra esta idea y comienza a difundirse, primero en Ecuador, en los intercambios de fronterizos en Esmeraldas – liderado básicamente por Juan Grancía Salazar³ – y con el proceso organizativo colombiano. En ese momento estaba en Colombia la Organización de Comunidades Negras, se llamaba así. Luego se oficializó parte de ese proceso como Proceso de Comunidades Negras (PCN). Con Ecuador, particularmente en Esmeraldas, hubo intercambios y se adoptaron varios asuntos que tuvieron desarrollo en Colombia. Por ejemplo, surge la idea de exigir derechos colectivos en Ecuador y la titulación colectiva de tierras como un asunto estratégico. De ahí se gesta entonces un modelo organizativo que aquí decidieron llamar Palenques⁴.

En Colombia también en principio se llamaban Palenques, pero los constituyentes no aceptaron esa denominación; entonces allá (en Colombia) se reemplaza por Consejos Comunitarios. Acá sigue, todavía tiene vida esa figura de los Palenques, sobre todo en la zona de Esmeraldas, como un tipo de organización de la gestión territorial. Y se compartió también la idea de un modelo educativo, de un

proyecto de autonomía educativa. En el caso ecuatoriano, Juan García es quién lo asume; comienza a difundirlo y a darle contenido, articulando la experiencia de los afro-ecuatorianos. Fíjese que en el caso ecuatoriano la etnoeducación va surgiendo ligada al proceso de las comunidades afro-ecuatorianas, mientras que en Colombia es desde los indígenas. En adelante, después de Ecuador, pasa a Perú y Venezuela, donde sigue siendo desde las comunidades afro; son los afro los que reclaman la etnoeducación. Porque los indígenas en ese transcurso, entre 1995 y 1996, comienzan a discutir la educación intercultural bilingüe. Comienza a ganar mucha fuerza esto, que venía desde antes. En estos países, se hablaba primero de Educación bilingüe para los indígenas o educación indígena. En el caso colombiano, con la Ley General de Educación, los indígenas comienzan a hablar de educación propia para distinguirse del proceso afro. En Ecuador se llama educación intercultural bilingüe, ¿cierto? Y la etnoeducación quedó en las manos de las comunidades afrodescendientes, que fue un proceso simultáneo al que se fue asumiendo en Perú, que todavía es muy, muy débil. Y en Venezuela se hizo latente la noción de etnoeducación; un intento que no progresa mucho, pero aparece en documentos oficiales. Después aparece la discusión en Bolivia; allá están discutiendo esa noción las comunidades afro, también con la noción de etnoeducación. Y en Brasil, se comienza a tener algunas experiencias bajo esa noción, en Rio de Janeiro, con Claudia Miranda⁵.

El giro hacia una exigencia de diferencia educativa va a ser común en toda Latinoamérica con distintos nombres; esto es más o menos lo que podemos decir de la trayectoria.

El Decenio afro... más allá de los marcos legales

Entonces, ¿las experiencias más emblemáticas de etnoeducación afro son en Colombia y Ecuador?

Sí, las experiencias más representativas están en Colombia y luego seguiría Ecuador. Son los dos países donde se puede hablar de la institucionalización de una política pública bajo ese nombre para las comunidades afro.

¿Y cómo analizar los avances y desafíos del Decenio⁶ en sus ejes para el reconocimiento, la justicia y desarrollo, específicamente tomando en cuenta el tema de la etnoeducación afro? Si hay avances, ¿cuál es la perspectiva del Decenio, que empezó en 2015 y seguirá hasta 2024?

Mira, antes te quería plantear que algunos pensadores como [Jesús] Chucho García⁷ prefieren hablar de las afro-educaciones. En Colombia, algunos prefirieron hablar de afro-educación y de afro-epistemología, afro-metodologías, que resulta más general. Otros hablan de educaciones cimarronas, que puede resultar mucho más abarcante para denominarse desde el mismo movimiento social y hacer contrapunto con la noción de Etnoeducación que ya termina institucionalizada en el Estado.

En cuanto al Decenio, los movimientos sociales dicen que no hay avances; esa es la evaluación en estos tres años (2015-2018). Yo no podría evaluar el caso ecuatoriano, pero el proceso de institucionalización de la etnoeducación se está dando en el marco del Decenio en estos años. Algunos podrían evaluar esto como un avance y efectivamente esto se dice en el informe a las Naciones Unidas sobre qué se ha hecho en los dos años del Decenio, decía que avanzó...

¿Con un marco legal...?

Cierto. Con el Decreto 60⁸ [2009], las acciones afirmativas. Estas se señalan como logros. En el caso colombiano no hay. Yo no conozco el informe, no lo he leído (el informe que mandó Colombia; no sé si mandó informe finalmente, cada país tiene que mandar los informes de los avances. Van a ser informes de cada dos años, van a ver cinco informes finalmente. No lo conozco, solamente te estoy diciendo lo que han planteado los movimientos sociales). No hay avances y en medio de la guerra que vive Colombia—pues el principal tema es el proceso de paz—en ese marco es que se tiene que negociar el proyecto educativo afro colombiano. En el caso de Venezuela tampoco hay avances en materia de proyecto educativo diferenciado. Y con lo que me contaste en Brasil se desmontó...

Sí, volvimos, dimos un paso atrás. ¿Y qué sería un

avance dentro de los objetivos del Decenio, pensando más allá del marco legal? ¿Qué podríamos pensar como posibilidades de avance, dentro de la agenda, cruzando incluso con temas de reconocimiento, desarrollo y justicia? La justicia queda un poco contemplada con el marco legal de Ecuador, pero no sé si habría algo más que avanzar... Seguro hay, ¿no?

Sí, claro. En estos momentos el movimiento de etnoeducadores en Colombia tiene un proyecto orgánico; lo primero que hizo ese movimiento fue... Bueno, contextualicemos: en Colombia queda consagrada la etnoeducación dentro de la Ley como obligación del Estado. Entonces el movimiento social comienza a exigir una figura, que es la figura del etnoeducador. Entonces, si hay una particularidad en la etnoeducación, necesitamos también gente formada en esas particularidades. Emerge la figura del etnoeducador, de la etnoeducadora. Para los concursos se institucionalizó eso. Con concursos específicos para etnoeducación afro, concursos específicos para etnoeducación indígena, para definir los profesores que van a prestar servicios en esos territorios o en zonas urbanas en donde haya mayoría de población afro o indígena. Entonces, por esa vía en Colombia han entrado [como etnoeducadores] cerca de 10 mil personas – se están consolidando los datos...

¿Desde qué época?

Desde 2004 o 2005; fue cuando comenzó el primer concurso. Hubo una discusión larga de cuatro años, desde la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras, y yo representaba a las universidades de predominio de población afro. Entonces esta instancia era interlocutora con el Ministerio de Educación para tomar las decisiones más importantes acerca de la educación; digamos que era la instancia política. Fue una discusión larguísima, de tres o cuatro años. Hubo unos acuerdos, unas propuestas de diseños, de cuestionarios de cómo se podrían hacer los exámenes para esos profesores.

Los etnoeducadores colombianos

Me acuerdo que hablamos de esto una vez y me mencionaste que esto ha producido un logro inima-

ginable en una coyuntura de guerra, ¿te acuerdas? Sí.

Hablabas que estos etnoeducadores se convirtieron en voces muy fuertes en el territorio, que se interiorizaron, algo así mencionábamos...

Sí, en algunos territorios rurales, semi rurales, sobre todo. Estos etnoeducadores comenzaron a ser líderes y lideresas muy importantes ligados a los consejos comunitarios en la defensa territorial. En las áreas urbanas, el impacto fue básicamente en la calidad de vida de la población afro, porque esta población tenía acceso a unos beneficios.

Se produjo una especie de clase media, ¿verdad? Me acuerdo que hablamos incluso en comparación con los Estados Unidos, que también buscaron producir una clase media, y que Ecuador, por ejemplo, no había logrado esto todavía, o sea, en su mayoría la población afro no había logrado acceder a este nivel educativo y socio-económico.

Exacto. Entonces, claro, si uno tiene un trabajo con nombramiento, en el Estado, como profesor ya posee acceso a créditos, a una nueva calidad de vida. Estas profesoras y profesores que entraron se han ido cuestionando con relación a su identidad, como sujetos de la educación colombiana. Fueron a instaurar una demanda ante la Corte Constitucional para exigir un Estatuto propio de su diferencia, un reglamento distinto al común, de los profesores en Colombia. La Corte Constitucional falló a favor, y ellos ganaron esa demanda. En el presente momento tienen todavía una propuesta de estatutos para terminar de institucionalizar la etnoeducación y para mejorar su calidad de salario, su servicio de salud. Ellos son un grupo grande en todo el país; en este momento hay 362 etnoeducadores, representando los 32 departamentos de tiene Colombia. Cada departamento ha conformado una especie de parlamento de etnoeducadores (risas).

¿Y constituyen una fuerza como sindicato o no?

No tienen sindicato, justamente era lo que yo estaba conversando con algunos de ellos, que ya en ese nivel seguramente van a desembocar en un sindicato propio [de etnoeducadores], por el hecho de que los sindicatos tradicionales de la Educación,

de izquierda, ni siquiera entienden aún, después de tantos años, no entienden en que consiste la Etnoeducación, y se oponen—incluso la Central Nacional Sindical, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)—a la etnoeducación.

Una la vertiente euro centrista del movimiento de izquierda...

Sí, es un ejercicio totalmente de miopía o de ceguera. Lo más seguro es que ellos van a terminar con un sindicato propio de etnoeducadores porque ya tienen un estatuto, que todavía el Estado no reconoce—está en consulta previa. Son estos 363 en una consulta previa con el Ministerio de Educación.

¿Es una Consulta previa para...?

Porque eso implica modificar la política pública educativa. En Colombia, la Consulta previa no se aplica apenas para proyectos de infraestructura o minería. El espíritu de la Consulta previa del Convenio 169 implica que se consulte sobre todo y cualquier proyecto que vaya a afectar la vida de una comunidad.

¿Incluso educativo?

Claro, cultural... todo proyecto. Eso es lo que dice el Convenio 169 y eso es lo que suscribieron estos países.

Y que no se pone en práctica

Eso no se puede reducir sólo a proyectos económicos. Los proyectos culturales y educativos son fundamentales. En la autodeterminación de los pueblos esto es fundamental. Un asunto en cuestión es que la Etnoeducación debe ser administrada y regulada a través de un ente autónomo. En Colombia existe la figura de los Institutos Autónomos [Nacionales]. Los etnoeducadores han colocado en su estatuto la creación de un Instituto Autónomo, con un presupuesto del Estado y una burocracia propia, además de una serie de funcionarios encargados de desarrollar la política pública, para fortalecerla. No están sometidos, pero tienen relación con el Ministerio de Educación.

¿Pero sería un Instituto Autónomo para la Etnoeducación Afro?

Sí, para la Etnoeducación afro, específicamente. Ese Instituto regularía el ingreso de los nuevos etno-

educadores. Entonces ese es un paso grandísimo. En otro extremo, Ecuador ni siquiera concibe la figura del etnoeducador todavía. No hay una universidad que tenga una licenciatura en etnoeducación aquí, mientras que en Colombia, para formar esos etnoeducadores se tuvieron que formular siete licenciaturas en el país. Se formaron un grupo de profesores con ese fin y luego se formularon maestrías. Acá en Ecuador no tenemos nada de eso. Primero tendría que aparecer la figura del etnoeducador. Para que tomara forma esa figura en Colombia se tardó nueve años en total, discutiendo, proponiendo. Entonces claro, faltarían muchos pasos por dar aquí en Ecuador.

Y los otros países también, ¿verdad?

Los caminos etnoeducativos ecuatorianos

Claro, entonces la pregunta sería de acuerdo al momento que tiene cada país, ¿cuáles serían los pasos? Acá, en el caso ecuatoriano, se está en el momento de socializar y formar a los agentes del sistema educativo [gubernamental] en la comprensión sobre qué es la etnoeducación.

¿Se trata de formar al Estado para que él entienda cuál es la agenda posible?

Exacto. En ese proceso estamos. Por un lado, es eso. Y por el otro lado, estamos produciendo materiales educativos, para que se vayan generando unas prácticas pedagógicas.

¿Podrías describir un poco del trabajo que se está desarrollando desde la Cátedra de Estudios Afroandinos (Uasb-Ecuador) para la producción de materiales pedagógicos con énfasis en la etnoeducación?

Lo que la Cátedra está haciendo es acompañar este proceso junto al Ministerio de Educación de Ecuador. Junto al Ministerio y junto a las organizaciones comunitarias. Hay mesas comunitarias de etnoeducación en el Valle del Chota, y en Esmeraldas. Y la Cátedra está acompañando, porque la iniciativa de producir materiales didácticos la tuvo la comunidad hace varios años.

¿Y ese material es para los funcionarios o para las mismas comunidades?

Para los estudiantes. Son materiales que van dirigidos a todos los grados. Deben cubrir todos los niveles educativos. Unos de los primeros materiales los construyó Juan García con apoyo de la Iglesia. Son los primeros materiales de Etnoeducación en Ecuador. Otros los han ido construyendo las comunidades en el Valle del Chota⁹. Ahorita la semana pasada¹⁰ lanzaron los últimos dos materiales de la comunidad, no del Ministerio. Es parecido al proceso colombiano. El Ministerio apoya la producción de materiales, pero es la comunidad, los profesores, quienes continúan produciendo.

¿Este material que están produciendo es desde y para las comunidades apenas? ¿Es para los niños de las comunidades?

Es para los niños de las instituciones educativas. Se produce para los niños, y ahí mismo va una guía del maestro. Esto es para las escuelas de todo el sistema nacional. Entonces la etnoeducación en Ecuador tiene esa particularidad, que, cumpliendo el principio de interculturalidad, se busca que los materiales circulen en todo el sistema nacional. Por eso hay que formar a todos estos profesores, a todos los supervisores, a todos jefes de núcleo... ¡Es una cantidad de gente! Dentro de estas escuelas fiscales o públicas hay unas con mayor predominio de población afro, que se han declarado Guardianas de los Saberes y las memorias. El acuerdo que institucionaliza la etnoeducación¹¹ [afro], escogió como experiencia piloto a ocho instituciones educativas. A estas instituciones todavía no se les ha dado el contenido; todavía no tienen un diseño curricular específico, es decir, todavía en la práctica no se sabe qué son las Guardianas de los Saberes. Y cómo deberían de funcionar; no tienen un diseño curricular específico... Son guardianas desde la perspectiva etnoeducativa afroecuatoriana; sin embargo, esto implica una transformación curricular, implica un modelo de gestión institucional y administrativa, implica unos cambios, repensar las instalaciones, la infraestructura. Nada de eso está resuelto. Tam-

bién tendremos que avanzar hasta allá. No tiene sentido que se sigan declarando [las Guardianas de Saberes] si no se sabe cuál va a ser el modelo a seguir. Digamos, lo que hay en Ecuador en este momento es una formulación, un decreto, que se está tratando de poner en práctica. Apenas hace cuatro semanas, un mes, se instaló la Mesa Nacional de Etnoeducación¹² junto a unas posibles mesas provinciales, para reflexionar sobre la etnoeducación en general, e implementarla. Apenas está comenzando a funcionar esa mesa provincial, que sería la instancia política para interactuar con el Ministerio de Educación y con todas las autoridades políticas del país. En cuanto a la formación de los agentes educativos, además de la socialización en campo de estos materiales, estamos montando un curso virtual de fundamentación sobre la etnoeducación. El Ministerio tiene una plataforma en la cual monta cursos virtuales y es a través de la cual forma a todos los profesores del país; algunos son totalmente virtuales, y otros son semipresenciales. Estamos diseñando ese curso con el equipo de etnoeducación del Ministerio y está participando también Edizon León [Castro]¹³. Entonces estamos apenas en el diseño de ese curso para montarlo en esa plataforma virtual. Se va a hacer una primera experiencia, para formar 50 funcionarios, como experiencia piloto. A ver cómo funciona...

¿O sea, no es sólo producir los materiales sino formar la gente del gobierno, los funcionarios en general, no solamente los profesores, sino funcionarios administrativos también?

Sí, desde el Ministro hacia abajo, porque ni el Ministro comprende muy bien qué es eso. Los asesores del Ministro preguntan todavía qué es eso de la etnoeducación, pero tienen un acuerdo ministerial que rige el tema, donde se lo ha definido copiando un poco de lo colombiano. Quizás ellos todavía no creen en eso que está ahí definido (risas).

¿Y cómo podemos caracterizar entonces estos contenidos? ¿Qué específico tienen estos materiales desarrollados?

Desde el punto de vista de contenidos, ahorita lo que hay es básicamente un eje en relación con la identidad del pueblo afro, otro en relación con la historia del territorio. Un poco se está discutiendo cómo debe aparecer África en este currículum. Además, todo lo de medicinas ancestrales y de ciencias, y estamos comenzando una discusión sobre las etno matemáticas, para que aparezcan en los próximos textos. Ahora, uno puede decir que el abordaje está más enfocado en las ciencias sociales, pero la discusión que hemos desarrollado nos está llevando hacia todo el campo de las ciencias y de las tecnologías—desde la perspectiva de los etno-conocimientos y las etno matemáticas, para reconocer cuáles han sido las tecnologías que han construido estas comunidades que les han permitido conservar esos ecosistemas donde viven, y cómo incorporar, desde esas tecnologías y esos conocimientos, algunos elementos al currículum. En verdad, la etnoeducación va en el sentido de constituirse en una de las alternativas educativas frente a la crisis civilizatoria. Diríamos que una cosa sería lo que es en este momento, y otra es lo que se está haciendo y lo que se podría hacer.

Hay distintas posiciones, hay distintas comprensiones; hay unos que lo entienden más como la insistencia en la memoria, hay otros que la entienden como la historia y que sólo deben estar ligados a las Ciencias Sociales. Hay otros que, por venir de otros campos, amplían más hacia la Física, la Química, las Matemáticas. Pero creo que lo común a todas esas posiciones es que sí es una educación diferencial – y que busca brindar alternativas frente a la crisis civilizatoria mundial, porque se opone a la idea de una sociedad capitalista individualista, que busca la construcción de una subjetividad, que insiste en el bien común y en el colectivo –. Entonces estamos hablando de los principios epistemológicos...

En la conexión con el territorio...

... y pedagógicos, que orientan a la Etnoeducación. Claro que por la experiencia misma el bien común y lo colectivo son centrales, y ligados a asuntos territoriales, tanto rurales como urbanos.

¿El espacio mismo donde ocurre la etnoeducación *no debería ser pensando en el sentido de desescolarizar que habla Ivan Illich? Pensando quizás desde las “pedagogías de terreiro” en Brasil, pensando más en/desde el territorio mismo?*

Sí, hay experiencias que suceden en las cuatro paredes de la escuela, y hay otras que vinculan distintos espacios y agentes territoriales. Donde veo que se facilita más la vinculación con lo territorial es en las zonas rurales. En las zonas urbanas, se circunscribe más a las experiencias en las aulas.

¿Y estamos aquí muy lejos de convertir en profesor o de reconocer como maestros y maestras la gente local, los ancianos y ancianas con sus saberes? Estos procesos serían un paso más allá, ¿no?

Justamente, el estatuto del que te hablaba en Colombia plantea eso: a las sabedoras y sabedores darles su lugar dentro del proceso educativo. Y aquí, la mesa nacional, ya lo tiene como un punto en la agenda. Como la directora de la mesa nacional es Doña Amada [Cortez Caicedo]... Ella es una profesora activa a punto de jubilarse. Ella es de San Lorenzo, comenzó con Juan García, en estos diálogos que te decía entre Colombia y Ecuador. Ella ha colocado como un punto en la agenda esto de valorar los sabedores y sabedoras. Justamente tenemos que hacer una reunión para trabajar ese punto; la mesa tiene que negociar con el Ministerio.

Interculturalidad y subjetividades fronterizas: ¿un sendero?

Quisiera hablar sobre la interculturalidad. Creo que la síntesis es esta frase que tú dijiste allá cuando estuvimos el año pasado [noviembre de 2017] en Bahía, con relación a los procesos de la educación quilombola, de la educación indígena y del encuentro en la categoría ‘afroindígena’... Entonces me acuerdo que expresaste algo así: ‘entiendo y acepto esto, la separación entre uno y otro, como un paso más allá’. Es decir, la división entre lo afro y lo indígena. Bueno, aquí en Ecuador, hay algunos movimientos en el ámbito de la etnoeducación afro, y de la educación intercultural bilingüe, con el de-

creto presidencial que instituye la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Reflexionando sobre la coyuntura actual, ¿cómo ir más allá de esta división? ¿Es un horizonte posible? ¿Cómo ves esto, considerando incluso el concepto de interculturalidad, que hace parte de la constitución de Ecuador, país plurinacional e intercultural?

Formalmente en el aparato educativo, cualquiera puede juzgar esto como un ejercicio de interculturalidad. El hecho de que circulen los textos de etnoeducación a la par con los textos de educación intercultural bilingüe, cualquiera lo puede entender como un ejercicio o un ejemplo de interculturalidad. Realmente, desde el punto de vista de las decisiones administrativo-políticas, eso [romper la división] no está muy cerca ni es muy viable. Entonces tal vez tocará que cada grupo siga su trayecto. Hasta un mediano o largo plazo.

E históricamente en Ecuador no hay mucho protagonismo el movimiento afro, colectivamente, ¿cierto?

No, no hay, como movimiento no hay negociaciones colectivas. Entonces, colectivamente ha habido momentos de conquistas muy pequeñas. Por ejemplo, en la Constitución del 1998, colectivamente lograron algo. El reconocimiento colectivo de tierras; en el 2008 también colectivamente lograron algo, incluso tuvieron unos constituyentes ahí. Pero a la hora de la aplicación, poco ha pasado. O sea, hay un aparato legal que han logrado colectivamente. Las negociaciones de este movimiento—después de esos logros legales, jurídicos, colectivos—se convierten en algo individual. Cada persona utiliza sus influencias y se articulan unas clientelas para lograr ciertos cambios, entonces no logran negociar burocráticamente. Si se tratara de incluirse, no logran negociar en términos colectivos, porque ha sido un patrón histórico en América Latina. En nuestra región, desde la fundación de las repúblicas, el mejor ejemplo es [Simón] Bolívar y [Francisco José de Paula] Santander cuando detectaron que las poblaciones afro les exigían un proyecto colectivo de liberación de la esclavitud y de posicionamiento en los estamentos militares. Bolívar y Santander decidie-

ron fusilar a los principales generales que organizaban esto. Fusilaron a cuatro. De inmediato el mensaje fue: ustedes pueden participar (los que eran los mulatos y los pardos), ustedes pueden participar de esta Nación y del Estado Moderno, pero de manera individual, como nosotros los escojamos, nada de presión. Con ese mensaje no vemos que se vuelva a articular, aquí en la América Andina, ningún movimiento colectivo afro. Desde 1816 hasta 1960. Y en la agenda de los partidos políticos usted ve que abiertamente, en algunos casos, planteaban “no, a los afros no se aceptan como corriente”, porque llegaban en colectivo, tratando de situarse. Decían: “no, no, no. Negociamos con los líderes individualmente”. Entonces, había muchos afros, pero cada uno accionando en separado. Y el que intentó aquí [en Ecuador] cohesionar—una fuerza afro al interior del partido socialista y que ya estaba de precandidato presidencial—lo asesinaron; fue Oswaldo Hurtado. Y él sí lo había denunciado; se había dado cuenta de que era un patrón político que se había instaurado, de cómo tenía que ser la participación de las poblaciones afro, como individuos y en pequeñas cantidades. Eso lo vemos en la fundación de las naciones latinoamericanas. Eso se heredó, y se mantiene como un comportamiento de los partidos. Quienes trataron de modificar en algo eso en esta última fase fue la izquierda colombiana cuando fundó el polo democrático; aceptó que los afros entraran como una fuerza, entonces había en el comité central un representante de los afro. La experiencia no se puede evaluar, porque finalmente el polo fracasó como partido de cohesión para los distintos sectores colombianos. Pero eso es lo que tenemos, es por eso que es difícil que los afros, a menos que utilicen la estrategia de confrontación, logren negociar con la burocracia de manera colectiva como hacen los indígenas aquí en Ecuador. Y es por eso que te decía, los sindicatos de educadores de izquierda, en Colombia, no entienden, no les da la gana de entender la etnoeducación afro. Porque ellos le tienen terror a que esta gente [los pueblos afro] entre como una fuerza. No están dispuestos a negociar con ellos como fuerza colectiva. Con los líderes, así individualmente y fragmentados sí.

Yo tomo el ejemplo de la América Andina, pero tú lo puedes ver en toda América Latina, porque en la América latina del siglo XIX, la perspectiva era de dividir a los negros. Primero, que murieran en las independencias, y segundo, que los que sobrevivieran con algún cargo militar se dividieran, para que no se repitiera lo de Haití¹⁴. Eso era común en la mentalidad del siglo XIX en América Latina, hace parte de los principios políticos fundantes de estas naciones. Y ese tratamiento lo heredaron los partidos. Y eso es lo que veo como una mentalidad de larga duración. Lo veo claro aquí en las experiencias de participación política electoral que tienen las comunidades afro. Siempre terminan fragmentándose.

Metafóricamente, es como una perspectiva de implosión del Quilombo, ¿no? Entonces no dejar que se constituyan quilombos - estrategia de resistencia y re-existencia - en otros espacios, dentro del Estado, dentro del partido, dentro del sindicato.

Sí es eso, lo entiendes muy bien. Y, por ejemplo, date cuenta, la Revolución Ciudadana, que se supone que ha sido el gobierno más progresista que ha tenido Ecuador... En los diez años de Revolución Ciudadana – que les tocaron dos años del Decenio afro –, en esos dos años, con una Constitución que reconocía derechos territoriales colectivos no se tituló un metro de tierra para las comunidades afro. Las comunidades indígenas sí. ¡Cuántas solicitudes! Que yo me haya dado cuenta fueron como treinta desde las comunidades afro. En Colombia se logró titular cerca de seis millones de hectáreas por una circunstancia política muy particular. Algún día tendremos que escribir eso.

¿Cómo ves tú la posibilidad de hablar de lo afro indígena en Brasil? No sé si alguna vez hablamos de esto. ¿Cómo se explica esto desde los procesos históricos? Dijiste que en Colombia sí hay territorios marcados por lo afro indígena, o con confluencias y convergencias mayores. Aquí en Ecuador parece que hay un hiato bastante fuerte, marcado. ¿Habría alguna característica del proceso de ocupación del territorio para explicárselo en comparación con lo que pasa allá, por ejemplo en Bahía [Brasil]?

Por un lado, sí tenemos procesos de construcción social y territoriales diferenciados. Entonces, a los indígenas los trataron siempre con territorios aparte. Los negros que estuvieron más en las zonas de frontera¹⁵ fueron lo que se pudieron juntarse de manera más dinámica con los indígenas. Que no estuvieron integrados plenamente a los mercados capitalistas y a la nación como un todo; entonces ellos pudieron tener esa dinámica, porque en esas zonas de frontera estas unidades de reserva como los cabildos, como los resguardos, no funcionaron¹⁶. Eso nunca se dio allá, en las zonas de frontera, ni en la Amazonía hubo eso, ni en el Pacífico—algunas eran zonas de difícil acceso. Finalmente, nunca se logró terminar la colonización allá.

O sea, donde la institucionalización no ha logrado llegar fue más posible este convivio/ intercambio entre lo afro y lo indígena. El Estado Nación no se ha construido o implementado en toda su potencia.

Exactamente, lo afro indígena que aparece incluso bajo la noción del zambaje—los que se identifican como zambos, ‘nosotros somos derivados de afro e indígenas’. Desde Panamá, acá en el Pacífico hasta llegar a Esmeraldas, o lo que sucede en México, en la Costa Chica de Guerrero, los afro nahuales, afro indígenas. Allá en esas zonas apartadas, zonas de refugio les llamaba este antropólogo mexicano, Gonzalo Aguirre Beltrán. En esas zonas de refugio apartadas allá fluyeron esas interculturalidades desde abajo; entonces son interculturalidades históricas desde abajo, que no tienen que ver con el Estado- Nación, sino con cómo lo regulamos y podemos ser felices y vivir aquí entre ‘nosotros’.

Driblando la “imposición de competencias ciudadanas”

Parece que el quilombo de Palmares en Brasil también era un lugar donde vivían todos, en el siglo XVII.

Sí esto es común, en los Quilombos y en los palenques. Desde aquí del Patía también, en el palenque de San Basilio, afro indígena. Entonces, acá en esta zona andina, dónde hay mayor presencia de la institucionalidad colonial y luego del Estado Moder-

no, allí operó con mayor eficacia, llamémosle así, la imposición de competencias ciudadanas, porque es una oferta de ciudadanía, y todos tienen que competir con eso. Pero la misma élite clasifica en qué niveles los deja competir y cómo hacer esa competencia. Entonces claro, desde cierta culpa católica a los indígenas les dieron una posibilidad de ingreso, aun manteniendo sus territorios allá apartaditos. Con los negros no, con los negros no había esa consideración, en general. Eso de la competencia, y de trazar distintas estrategias para que compitieran entre grupos, en la zona andina los mantuvo divididos. Y vemos que incluso en la organización de los primeros partidos socialistas en América Latina ingresan generalmente los indígenas; a los afros no vemos que esta izquierda ni siquiera los vincule mucho. Claro, estos mestizos tienen esa culpa católica y en las competencias ciudadanas pueden ingresar los indios, pero los negros no. Entonces claro, el indígena tiene como un *plus*; hay una acción internalizada del mestizo que se siente descendiente de él, y que niega al negro. Hay un *plus* filantrópico, si tú quieres.

Cierta preservación de los indígenas en Brasil por parte de los jesuitas, que de cierto modo impedían que fueran esclavizados como los afro...

Ese *plus* filantrópico católico es importante para entender eso de las competencias por la ciudadanía. Entonces, los indígenas de las zonas del interior, en las zonas andinas, perciben que mejor les va a ellos solitos que juntos con los negros. Los negros les hacen ruido a ellos. Estamos hablando de una geopolítica de las relaciones, frente a estas zonas donde había menos presencia del Estado. Donde son ecosistemas mucho más difíciles para vivir. Ahí se tejió una solidaridad y unos tipos de cultura que no eran ni del uno ni del otro, sino compartidos. Sí lo podemos mirar en varios países nuestros, lo de Brasil, lo de Colombia, La Guajira con los afro *wayús*, entre afros e indígenas de la sierra nevada, ahí se encontraron, construyeron una cultura.

¿Y estas fronteras podrían ser espacios potencialmente interesantes para experiencias educativas realmente interculturales? Podrían ser espacios para un ensayo intercultural bien interesante, ¿no?

Claro, me parece que ahí, en la Universidad de la Guajira, con afro *wayús* vienen construyendo unas cosas importantes en temas de etnoeducación y educación intercultural, relaciones interétnicas. Y acá, la Universidad del Cauca, en la zona del Cauca, hay potencialidad de los diálogos afro indígenas. Y yo te comentaba alguna vez que, justamente, potenciando las memorias de los afro indígenas, se logró una alianza que resultó exitosa entre los afros y los indígenas, para la Constituyente de 1991, en Colombia. Pero a partir de las memorias, de cómo han vivido efectivamente estas comunidades y de la amenaza externa, necesariamente eso mueve la mentalidad colonizada, implica mover la subjetividad hacia niveles de descolonización. Esa alianza fue muy eficaz, producto de la reflexión sobre la memoria, pero de la amenaza externa también. Y la otra alianza, que comenzó hace dos años, es la llamada mesa interétnica o mesa étnica, que fue el acuerdo para que, a partir lo que había sucedido en los 90, se hicieran varias reuniones medio secretas, recordando, rememorando todo y llamando a algunos líderes. Y se desembocó en la necesidad de unirse afro e indígenas para participar del acuerdo que se estaba dando en Habana con las FARC (Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia); si no ambos habrían quedado por fuera. Ni las FARC ni el Gobierno los estaban teniendo en cuenta, y estaban decidiendo un modelo de desarrollo con los territorios de ellos. Entonces se creó eso que se llamó la mesa interétnica y que sigue funcionando y que es un espacio de acuerdo afro indígena para tener una incidencia política. Y juntos nos ha ido mejor, hemos ido avanzando más rápido.

Endnotes

1 El profesor Arboleda ha actuado en la formación de maestros urbanos y rurales y en la formulación de proyectos educativos institucionales en Colombia. Fue profesor del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Calí, y ha desarrollado investigaciones participativas en educación comunitaria y etnoeducación. Como profesor de la Universidad del Pacífico fue integrante de la Comisión Pedagógica Nacional para comunidades Negras del Ministerio de Educación de Colombia. Además, ha integrado el equipo que elaboró los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – responsable por la etnoeducación en ámbito nacional. Es Magister en Historia Latinoamericana y Doctor en Estudios Latinoamericanos (UASB-E). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Andina Simón Bolívar, Área de Letras y Estudios Culturales. Desde la coordinación de la Catedra de Estudios Afro andinos de la UASB-E, colabora para el Fortalecimiento de la Política Pública Etnoeducativa en Ecuador.

2 Profesora de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Doctora en Sociología, Máster en Ciencia Política, Comunicadora Social e Historiadora. Colabora con la Cátedra de Estudios Afroandinos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito/ Ecuador). Agradecimiento a Gise Santamaria por la transcripción de la entrevista.

3 Pensador de la provincia ecuatoriana de Esmeraldas, conocido como ‘Bambero mayor’, con relación a la música tradicional afro ecuatoriana. García prefería ser llamado “un obrero del proceso”, siendo el gran responsable por preservar la tradición oral y la literatura oral, aportando a una manera alternativa de enseñanza pedagógica. La recopilación del maestro afro esmeraldeño supera los 50 mil documentos, los cuales están bajo la custodia de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-E) y el Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador.

4 También conocido como quilombo, se refiere a los territorios comunitarios de resistencia conformados tras la huida afrodescendiente del sistema colonial.

5 Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO-Brasil). Coordinadora de la Red Carioca de Etnoeducadoras Negras y profesora de la Escuela de Posgrado Internacional CLACSO – Más allá del Decenio Afrodescendiente.

6 Decenio Internacional para los Afrodescendientes, proclamado por la Resolución 68/237 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se ejecutará de 2015 a 2024. Los ejes del Decenio Internacional Afrodescendiente son reconocimiento, justicia y desarrollo.

7 Jesús “Chucho” García nació en San José de Barlovento, Estado Miranda, Venezuela, en 1954. Intelectual, escritor y activista de los derechos de los afrodescendientes, estudió Educación en la Universidad Central de Venezuela. Es Fundador del Centro de Estudios Afroamericanos “Miguel Acosta Saigne” de la UCV. Ha realizado varias investigaciones sobre la diáspora africana, trabajo que lo llevó a viajar por Norte, Centro, Sur América y el Caribe como también por África, realizando investigaciones etnológicas sobre todo en el Congo, Benin y Cabo Verde de donde provenían la mayoría de los africanos traídos a América y a Venezuela. Retirado de <https://www.geledes.org.br/jesus-chucho-garcia/>, el 30 de nov. de 2018.

8 El decreto mencionado fue firmado por el expresidente Rafael Correa el 28 de septiembre del 2009, y

determina que se aplicará a nivel nacional como política pública, por todos los medios del Estado, el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural.

9 El Valle del Chota es una región ecuatoriana situada en la cuenca del río Chota en los límites entre las provincias de Imbabura y de Carchi, en medio de la sierra andina y caracterizada por tener una población mayormente afrodescendiente.

10 Entrevista realizada el 17 de septiembre de 2018.

11 Acuerdo Ministerial 00045-A, de mayo de 2016, Ministerio de Educación.

12 Acuerdo ministerial para establecimiento de la “Mesa de Etnoeducación Afroecuatoriana”. Recuperado de <<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/MINEDUC-ME-2016-00045-A.pdf>>, el 30 de nov. de 2018.

13 Docente, investigador y consultor en cultura, patrimonio cultural, educación e interculturalidad.

14 La revolución haitiana (1791-1804) fue el primer movimiento revolucionario de América Latina y culminó en la abolición de la esclavitud en la colonia, generando en la región el miedo de una “haitinización”, o sea de una radicalización en los nacientes procesos de lucha por la independencia en el siglo XIX.

15 Al momento de revisión de la entrevista, Arboleda ha explicado que estas zonas de frontera se refieren a fronteras geográficas y con la Modernidad, tiene relación con las subjetividades fronterizas, por fuera de los epicentros políticos y administrativos vigentes y hegemónicos en las dinámicas de construcción del Estado Nación.

16 Cabildos y resguardos son unidades territoriales administrativas atribuidas a los indígenas, en zonas de reserva, entidades territoriales indígenas. Arboleda explica que todo resguardo tiene un cabildo, con respectivos gobernadores.

Habitaes narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación

Narrative habitaries of teaching practice. The university class as a territory of freedom, creation and innovation

Aguirre Jonathan¹

Porta Luis²

Bazán Sonia³

Resumen

La investigación educativa tiene un extenso recorrido con múltiples enfoques y líneas de investigación vigentes. La indagación acerca de la formación de docentes abarca un amplio espectro dentro de la misma. Entre las tendencias actuales, la biográfica-narrativa constituye una fuerte corriente epistémico-metodológica que se afianza a partir de la exploración de narrativas e historias de vida, centralmente, de profesores universitarios brindando la posibilidad de recuperar categorías pedagógicas desde sus propias voces y testimonios. En este artículo presentamos algunos de los hallazgos obtenidos a partir de nuestra investigación referida a la amalgama existente entre formación profesional y valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Desde un enfoque de investigación biográfico-narrativa y mediante entrevistas individual y grupal, indagamos en las narrativas de los profesores universitarios reexaminando y recuperando las categorías provenientes de sus historias de vida prestando atención a la relación que tienen éstas con su práctica docente cotidiana. En este contexto la libertad, la creatividad y la innovación en la clase emergen como categorías potentes para ser analizadas y puestas en valor en el debate didáctico-pedagógico actual. El presente trabajo se des-

prende de las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

Palabras clave: Enseñanza del Nivel Superior; Formación de Docentes; Enseñanza de la Historia; Práctica Pedagógica; Investigación Narrativa.

Abstract

Educational research has an extensive journey with multiple current approaches and research lines. The inquiry about teacher training covers a broad spectrum within the same. Among the current trends, the biographical-narrative constitutes a strong epistemic-methodological current that is consolidated from the exploration of narratives and life stories, centrally, of university professors offering the possibility of recovering pedagogical categories from their own voices and testimonies. In this article we present some of the findings obtained from our research referring to the existing amalgam between professional training and personal values in the good teaching of the memorable teachers of the teaching career in History of the National University of Mar del Plata (UNMdP). From a bio-

Para citar este artículo:

Aguirre, J.; Porta, L. y Bazán, S. (2018) Habitaes narrativos de prácticas docentes.

La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 29-44.

graphical-narrative research approach and through individual and group interviews, we investigate the narratives of university professors by reexamining and recovering the categories from their life histories, paying attention to the relationship they have with their daily teaching practice. In this context, freedom, creativity and innovation in the classroom emerge as powerful categories to be analyzed and put into value in the current didactic-pedagogical debate. The present work is derived from the research carried out by the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) located in the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the Faculty of Humanities of the UNMdP.

Keywords: Higher Education; Teacher Training; Teaching of History; Pedagogical Practice; Narrative Research

Introducción

La formación docente es persé de gran interés académico y político. Los dispositivos, el currículum, los modelos tradicionales, la integración de la práctica con los desarrollos conceptuales, los escenarios sociales y las demandas que hacen a las instituciones educativas, todo esto tiene una importancia sustantiva y justifica las diversas líneas de investigación en que se abre el campo. Muchas de estas líneas, sin embargo, poseen una cierta debilidad metodológica, en tanto se proponen conocer desde afuera, y entonces no se distancian tanto de las prácticas de laboratorios.

En plena oposición se han fortalecido, en las últimas décadas, los intentos por restaurar en la escena a los protagonistas de la educación, en un esfuerzo por comprender con ellos, sencillamente porque lo real no se presenta disociado de las subjetividades, inscriptas en nichos de construcción intersubjetiva (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014:213).

Es decir, hay proyectos de investigación para los cuales “la indagación *del* sujeto (en oposición a investigaciones *con* el sujeto) o sus circunstancias, es ingenua en el mejor de los casos, metodológicamente inválida desde opciones moderadas, y ética-

mente peligrosa en las posturas extremas” (Porta, Yedaide, Aguirre, 2014, p. 214).

Es en esta línea que se inscribe el presente artículo, que a su vez se desprende del proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial* del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que en los últimos años ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997,1998,1999). El Grupo investiga sobre cuestiones ligadas a la enseñanza universitaria, poniendo énfasis en las pasiones, las emociones y los afectos que se ponen en juego en los profesores que los propios estudiantes seleccionan como memorables. Fenstermacher (1989) fue quien realizó las primeras indagaciones en torno a la buena enseñanza. Allí el autor advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de buena enseñanza con enseñanza con éxito. Aclara que el término enseñar está vinculado al término aprender en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría, sin embargo, dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro, o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como proceso del estudiante, no como un necesario efecto de la enseñanza, su resultado. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor efectivamente tiene responsabilidad en los logros o el fracaso de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher (1989) a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “...el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”; más bien el profesor instruye o colabora con el estudiante sobre cómo adquirir el

conocimiento. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante. La principal diferencia de este esquema respecto de las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática, radica en que el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante, no sólo para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno, entendida ésta como rendimiento.

Así, con respecto a lo que se considera buena enseñanza, Fenstermacher define que la palabra *buena* tiene un sentido doble, tiene tanto fuerza moral como epistemológica (Fenstermacher, 1989). Es decir:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.158)

Asimismo, Fenstermacher y Richardson (2005, p.188) replantean la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero también incluye otras condiciones para que produzca lo que denominan “enseñanza exitosa”. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de

la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien, la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan; el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte (Porta y Flores, 2013).

Edith Litwin, directamente recupera la noción de “buenas prácticas de enseñanza”. Afirmo que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, 219).

Este tipo de enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Eldestein, 2015).

Mariana Maggio (2016) introduce un nuevo concepto para re-definir la noción de buenas prácticas de enseñanza, ella utiliza la categoría *enseñanza poderosa y perdurable* (Maggio, 2016:52). En primer lugar, la enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento: “la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisiona” (Maggio, 2016: 34). En segundo término, la enseñanza poderosa permite adquirir conciencia epistemológica,

es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas. Las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, tienen un entramado que da sentido, un modo de construcción. Finalmente, para la autora a enseñanza poderosa conmueve y perdura y en su seno se encuentra la originalidad y la creatividad (Maggio, 2016).

La enseñanza poderosa también se piensa en tiempo presente. Esto significa que se crea, se inventa, se concibe, se formula, se diseña. Está formulada en tiempo presente, como concepción y creación que reconoce los avatares del contexto político, social, cultural, institucional, grupal y personal en su dimensión cotidiana y que al hacerlo se carga de relevancia. La enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, la enseñanza poderosa es resultado de haber creado la propuesta con inventiva propia, de haberla pensado, imaginado (Maggio, 2016).

Afirmar que la enseñanza poderosa está formulada desde el tiempo actual, en la formación docente, requiere reconocer al conocimiento en su provisionalidad, entenderlo desde sus debates, poder analizarlo hacia atrás y mirarlo en perspectiva epistemológica. Como docentes, debemos sentirnos obligados a entender ese presente en tanto construcción y flujo (Maggio, 2016). En este punto, Maggio recupera la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este “pensar la clase” debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional.

Para concebir a la enseñanza de esta manera, necesariamente la debemos entender desde un paradigma fuertemente crítico, es decir, “cómo la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad téc-

nica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002, p.24). En el cuerpo del trabajo recuperamos el concepto “profesores memorables”, categoría natural de las investigaciones, cuando nos referimos a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar (Porta, Aguirre y Bazán 2017; Porta, Yedaide y Aguirre, 2014). Tal categoría tiene puntos en común con aquella de Bain sobre los “profesores extraordinarios” que,

Conocen su materia extremadamente bien (...) son consumados eruditos, artistas o científicos en actividad (...) están al día de los desarrollos intelectuales, científicos, o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (Bain, 200, pp.26-27).

Tal explicación hace referencia a un buen profesor que además de poseer una profunda formación profesional de su disciplina es también capaz de trascender estas fronteras hacia la cultura en general. Asimismo, si bien la erudición y la profesionalidad del docente son identificadas como condición indispensable del “buen profesor”, éstas no son las únicas. Los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y que a la vez se vuelve ético, emocional y artístico, en pos de estimular el valor de la educación integral. Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje natural que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes a través de tareas que despierten curiosidad, susciten la reflexión sobre los supuestos disciplinares, y el examen de modelos mentales de la realidad. En este entorno, los profesores extraordinarios procuran que los estudiantes se sientan seguros para arriesgarse, aunque se equivoquen. Para que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007)

Tomando la investigación de Day (2006) podemos afirmar que a los alumnos les importa la formación

académica de sus profesores, así como la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental para ellos “Lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza” (Day, 2006, pp.54-57).

Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación.

Desde estos posicionamientos teóricos-epistemológicos, en nuestra investigación, se trabajó en profundidad con narrativas de profesores memorables de la carrera de profesorado y licenciatura en historia con el objetivo de indagar en sus relatos aquellas categorías que nos permitan comprender las tramas conceptuales de vida profesional, vida personal, vida institucional y vida microsociales asociadas a sus valores personales y a sus buenas prácticas docentes. Los docentes universitarios seleccionados para la investigación fueron escogidos por sus propios estudiantes y por ser considerados por sus pares como referentes en el campo pedagógico-disciplinar que dictan. Este trabajo es parte y se inserta en una investigación mayor sobre las prácticas docentes de profesores memorables de diversas facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Porta, Bazán y Aguirre, 2017; Ramallo y Porta 2017; Porta y Flores, 2017, 2014; Porta y Martínez 2015, 2014; Porta, Yedaide y Aguirre 2014; Porta y Flores, 2013; Porta, Álvarez y Sarasa, 2010). En suma, aquí nos ocupamos de la narratividad, especialmente cuando se manifiesta en historias dentro de una trama discursiva biográfica (Porta, Yedaide y Aguirre, 2014). En dichos relatos aparece el aula universitaria y la clase propiamente dicha como el espacio en donde los profesores memorables encuentran la libertad, la creatividad y la innovación y las ejercen transformándose éstas en las

características centrales que los define y determina su propia práctica docente.

Arquitectura Metodológica: El enfoque biográfico-narrativo como camino y posibilidad

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. La investigación cualitativa es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Coincidimos plenamente con los postulados de Mason (1996) quien argumenta que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de estrategias y técnicas. El autor entiende que la investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Asimismo, se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y está ampliamente sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006). Para Mason “la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social” (1996.p.16). En este sentido, la investigación cualitativa es pertinente puesto que aspira a generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas (Denzin y Lincoln, 2015).

A los efectos de comprender las tramas de sentido que asumen los relatos de los profesores entrevistados, la presente investigación adopta un enfoque interpretativo (Erickson 1997, pp.195-199; 222-223), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. El mismo, implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada. El fundamento de este enfoque radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo y desde la perspectiva de los participantes (Goodson, 2017).

Por último, con el objetivo de explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva metodológica de corte biográfico-narrativa. Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las garantías de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2002). El caso individual, sin embargo, comporta significaciones compartidas desde coordenadas geográfico-espaciales concretas, y es así a la vez propio y común de otros universos simbólicos contemporáneos.

Así, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianeidad de los sujetos, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural de la experiencia vivida. “Al respecto, el enfoque biográfico y narrativo ofrece un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales” (Bolívar, 2016, p.343), alejándonos de perspectivas de corte normativo y adoptando un posicionamiento epistemológico interpretativo, centrado en los propios sujetos.

En cuanto a los criterios de validez, los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad⁴. Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015). Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. De esta forma el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador sino también con las de quienes participan en ella

hablando de ellos mismos. El investigador actúa, así como coordinador de las voces, como árbitro para la inclusión de alguna de ellas (Guber, 2015). En esta investigación, la validez la otorgan las narrativas mismas de los estudiantes encuestados y los profesores universitarios entrevistados.

Las etapas de nuestra investigación e instrumentos de recolección de datos fueron múltiples y variados. Esto se debe a la característica propia del objeto de estudio indagado. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al de “muestra” debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2016; Eisner, 2017). Así, en una primera etapa confeccionamos una encuesta semi-estructurada que fue completada por 52 estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia. Para Sautu “la encuesta es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas” (2005, p.44). En este sentido la encuesta es la técnica de aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información de una muestra de personas sobre aspectos que pueden o no ser estructurales.

En el caso de las encuestas a los estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia, las mismas fueron de carácter semi-estructural, anónimas e incluían: a) La identificación de los profesores de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza. b) La justificación de su opción por medio de frases breves. c) La mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes.

Estas encuestas estudiantiles nos llevaron a identificar a los docentes universitarios memorables reconocidos por sus estudiantes por una sólida y erudita formación profesional-disciplinar y por sus valores morales personales que ponían en juego en su práctica docente cotidiana (Aguirre, 2014). Esto dio cuenta, de una “amalgama indisoluble entre

vida profesional y vida personal puesta en juego en la docencia y en el vínculo con el estudiante” (Aguirre, 2016).

La segunda etapa de la investigación estuvo signada por las entrevistas en profundidad a 3 profesores memorables, escogidos por sus propios estudiantes quienes conforman la población de nuestra investigación. Con la cantidad mencionada de docentes se llegó al punto de saturación. El criterio de saturación teórica significa que la muestra ha brindado información suficiente sobre una categoría a indagar (Lozano y Reyes, 2017).

En esta instancia se diseñó un guion de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas. En las mismas se adoptó el enfoque (auto) biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. El objetivo primordial de este recurso fue captar las narraciones en el medio más natural posible ya que, en el proceso de construcción narrativa de su biografía, el sujeto “se crea” en un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado. Se trata de una “construcción narrativa de la identidad”, donde la dimensión simbólica/narrativa es constituyente, el sujeto busca una imagen de autorreconocimiento. De modo que, la nuestra es una concepción de sujeto no esencial, se trata de un sujeto incompleto abierto a identificaciones múltiples a través de posiciones contingentes que es llamado a ocupar, pero siempre es un sujeto susceptible de autocreación (Arfuch, 2010, p. 59).

Las entrevistas a los docentes y el análisis de sus relatos siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2017) con respecto a los mecanismos de transcripción de las entrevistas y el análisis de las transcripciones considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación. En cada entrevista, los docentes firmaron un consentimiento informado y aceptaron participar en la investigación. Se les informó sobre el uso de la información recogida en la entrevista y de la confidencialidad y anonimato de los datos. En tal sentido, para referirnos a los profesores memorables seleccionados por sus propios estudiantes y

entrevistados en profundidad en dicha investigación utilizaremos la siguiente denominación: DM1, DM2 y DM3.

Hallazgos: Retazos narrativos de los profesores memorables

Como bien lo plantea Archuf (2010), los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. Las vivencias, las experiencias entonces dan cuenta de un tiempo que se fue y que es recuperado y que es reestructurado en función del presente. Así al partir de sus propias palabras, de dejar hablar, hemos sido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus valores personales.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que basta hablar con algún docente sobre determinados aspectos de la enseñanza para observar cómo constantemente aparecen aspectos de su vida, relevantes para ellos mismos. Los sucesos de la enseñanza son enmarcados habitualmente por los profesores y profesoras en el contexto de sus respectivas vidas. Las experiencias vividas, personales y docentes, constituyen parte de lo que los profesores son, y como tales condicionan la propia práctica docente. La práctica docente de los profesores de nuestro estudio está marcada por la fusión entre valores personales y formación profesional. Tanto los valores como su formación están fuertemente marcada por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas las huellas de sus propios profesores memorables. Así DM1 y DM2, frente a la pregunta sobre qué queda de esas huellas en sus prácticas actuales, luego de algunos segundos de reflexión nos contestan:

“yo creo que acabo de descubrir en esta entrevista que estoy haciendo algo parecido a lo que vi en términos de docencia y estoy haciendo algo parecido en términos de dirección” DM1

“Intento poder, como te dije que hicieron conmigo mis profesores, abrirles un mundo que no hayan visto aún, que la historia los cautive como a mí” DM2

“Yo veía a mi profesor de griego o mi profesora de Historia y me hacían sentir libre. Con su sola presencia y su modo de dar las clases me regalaban la posibilidad de sentirme libre. Eso es lo que intento con mis estudiantes hoy, luego de tantos años, liberarlos y que ellos puedan crear e innovar a partir de esa liberación” DM2

“A mí me marcó fundamentalmente mi propia profesora de ciencias naturales, porque me enseñó otra manera de aprender, simplemente. Las ciencias naturales las hacíamos en la calle, las hacíamos en contacto directo con el objeto de estudio, el libre de texto lo teníamos, pero era una herramienta secundaria. Lo fundamental era la experiencia, es decir todo aquello que nos servía para entender la naturaleza y lo hacíamos en plena libertad e invitaba a que construyamos cosas nuevas” DM3

Los profesores memorables de la investigación reconocen las huellas de sus propios maestros en su actual práctica docente y a través del relato narrado puede tomar conciencia de ello y objetivarlo luego de transcurridos los años. A continuación, nos centraremos en las propias narrativas de los docentes memorables referidas a sus prácticas, sus clases, y sus vínculos con los estudiantes, para, a partir de estos aspectos poder rastrear aquellos valores que los hacen memorables para sus alumnos.

La clase como territorio de libertad

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres (Cervantes, 1605)

La cita de Cervantes nos señala lo maravilloso de vivir en libertad y encontrar espacios donde poder ejercerla, a la vez que nos advierte sobre el significado del cautiverio y la opresión de la que pueden ser víctimas los hombres. En ocasiones, sin estar presos o cautivos, nosotros mismos nos sentimos de esa manera en diferentes ámbitos de nuestra vida. Sin embargo, en muchos otros, nos sentimos

en plena libertad, en espacios donde podemos ejercerla y vivirla sin estar atado a ninguna prescripción previa más que ser uno mismo. Es a ello a lo que se refiere nuestro DM1 cuando se refiere a la clase como territorio de libertad. Un territorio donde se permite jugar, comunicar, utilizar un lenguaje cercano y cálido para con sus estudiantes, donde se da el permiso de navegar en metáforas y ejemplos para hacer más claro y comprensible el conocimiento. En definitiva, nuestro memorable encuentra en la clase, un territorio distinto a otros, un territorio gobernado por la cercanía, los sentimientos y por supuesto el conocimiento disciplinar. En otras palabras, nuestro memorable concibe la enseñanza como práctica de libertad y este valor es transmitido en la práctica docente.

La libertad, entendida como un valor democrático, es esencial en el ejercicio de la buena enseñanza. Estos valores democráticos son señalados por Finkel (2008) en dar clase con la boca cerrada. Allí caracteriza la buena enseñanza como aquella que crea circunstancias que conducen a los estudiantes a alcanzar aprendizajes relevantes y uno de los componentes morales indispensables en un aula democrática es la libertad. La libertad permite el diálogo confiado entre docente y alumno, como así también entre pares. Freire (2002) sostiene en este sentido que el diálogo y la palabra son la base de una pedagogía de libertad, en donde se da voz al estudiante y a partir de ese diálogo se construye el conocimiento.

Nuestros memorables encuentran en ese diálogo con el estudiante, con su equipo de cátedra y en la clase misma, aquel territorio de libertad y lo expresan del siguiente modo:

“Si, la clase universitaria es para mí *un territorio de libertad académica* que a veces no hay en otros ambientes” DM1

“*Creo fuertemente en la libertad, y sé que es un riesgo la libertad, un riesgo para uno y para lo que a uno dirige en el campo de la investigación*” DM1

“En el aula me permito una serie de juegos, de guiños que uno utiliza en clase porque son esenciales

en la práctica docente y en la comunicación que a veces cuesta mucho enunciar de forma escrita” DM1

“En mi práctica docente pongo en juego permanentemente esa libertad. En la actualidad he tenido que restringir ese margen de libertad a partir del número de alumnos y a veces a las experiencias que he tenido. Pero tengo la suerte de tener un equipo de gente muy bueno en la cátedra. Gente muy capaz no solo en lo que hace, sino que es gente que se puede distribuir muy bien las tareas y me siento controlado por esa gente. La palabra más económica de eso es que me siento “controlado”. Quizá yo también los controle, pero me siento controlado en el sentido de no bandearme por los caminos de la libertad o a veces me permito un espacio de juego porque sé que hay un respaldo de una cátedra que todo lo contiene” DM1

Desde otro punto de vista, quizá más puesto en los propios estudiantes, el DM3, al igual que DM1 también destaca en su relato la categoría de libertad y de lo que implica la educación en términos de otorgar la posibilidad de ser libres a los estudiantes. Ambos docentes valoran la libertad y la conciben como parte integral de la enseñanza.

“yo quiero un ciudadano y un estudiante sabio, no para llegue al nobel, sino para que viva en paz y en armonía con los demás, para que sus ciudades sean lugares agradables, armoniosos, bellos y para que pueda hacer lo que quiera solo o con los demás. Para que sea libre para ser lo que quiera ser desde la perspectiva religiosa, sexual etc, esta para mi esta es mi utopía. *Básicamente que sea libre*”. DM3

“[...] uno enseña historia para que, a través de una mirada crítica e interpretativa de la realidad pasada y actual puedan pensar libremente. La libertad de pensar autónomamente en las sociedades actuales se vuelve imperioso y eso es lo que debemos generar en las aulas universitarias, *crear las condiciones para que los estudiantes se realicen en plena libertad y crítica*” DM3

En definitiva, la libertad académica que narran estos profesores universitarios, se basa en el supues-

to de que la indagación abierta y libre es esencial en la construcción de conocimientos. Constituye en sí una manifestación o proyección de las libertades de expresión del pensamiento y una libertad para la creación y la trasmisión de saberes. Por ello, la enseñanza se vuelve poderosa cuando se recupera la práctica educativa desde otra mirada y desde el lugar del otro (Maggio, 2016). Esto habilita a pensar que hay otros modos de enseñar, y al hacerlo “los docentes construyen espacios de libertad también respecto a ellos mismos” (Maggio, 2016).

“Al pensar el aula universitaria como territorio de libertad, *me estoy pensando a mí mismo como docente libre*. Es en el encuentro con el estudiante, deseoso de aprender que yo encuentro esa sensación de libertad y trato de enseñarla” DM1

“Uno no puede generar el clima propicio para que se dé el aprendizaje si no provoca motivación en el estudiante y no lo habilita a ser él mismo en ese camino de construcción del conocimiento. La única manera de *que él pueda ser uno mismo es creando confianza para que se sienta libre de interpelarme*, de provocarme y al hacerlo aprendemos los dos. DM2

La clase como hábitat de creatividad e innovación

En el caso de nuestros memorables DM2 y DM3, la clase no solo se transforma en un espacio de libertad, sino en un espacio de creación e innovación. La creatividad puede ser entendida como una armonía de tensiones opuestas, que están encapsuladas en nuestra idea inicial. A medida que “avanzamos con el flujo de nuestros propios procesos creativos nos aferramos a ambos polos. Si abandonamos el juego, nuestro trabajo se torna pesado y rígido. Si abandonamos lo sagrado, nuestro trabajo pierde su vinculación con el suelo en que vivimos” (Nachmanovithch, 2014, p.26). En el relato de los profesores entrevistados la creación y la innovación se dejan cristalizar como elementos constitutivos de la clase universitaria.

“creo que *la clase es un espacio de creación*, y en ese espacio creativo los alumnos son muy importantes, cómo te miran, qué hacen... si participan o

si no... y eso hace que la clase sea un diálogo, una construcción y depende de los que estemos ahí” DM2

“yo siempre trato de hacerme esquemas, pero después siempre termino saliéndome del esquema porque quizá estoy hablando o trabajando algún texto y aparecen cosas en las clases o ideas, y eso está buenísimo. *Desde este lugar hablo de la creación y de la sensibilidad para crear y eso se hace junto con los estudiantes, sino es imposible*” DM2

“*para mí una buena clase es la clase innovadora.* Entendiendo por innovación no el último elemento tecnológico. Sino la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica docente cotidiana y que comportará un cambio en los contextos y en las prácticas institucionales donde nos movemos” DM3

Para Gardner (1995), un individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo específico. Lo hace de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que finalmente llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. La creatividad, por tanto, implica resolución de situaciones y connota tanta novedad inicial como aceptación final. Para identificar la creatividad, según Lipsman (1998), se requiere atender a los criterios de originalidad, novedad, capacidad de sorpresa, espontaneidad, imaginación, inspiración y sensibilidad. Nuestros docentes encuentran en el aula aquel espacio en donde se conjugan todos los elementos propios de la creatividad.

Asimismo, entendiendo que la enseñanza es “la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social” (Camilloni, 2016, p.140), como toda acción implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. En tal sentido, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar. Pero Alicia Camilloni advierte “que los docentes tengan propósitos y persigan logros de objetivos en el aula, no significa que la enseñanza esté exenta de cierta do-

sis de indeterminación y creación espontánea” (Camilloni, 2016, p.142). Así, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto. Esto es lo que le sucede a la DM2, al referirse a “salirse del esquema de la clase” para habilitar el espacio de creación en conjunto con los estudiantes de un nuevo esquema.

En este mismo sentido, retomamos la idea de enseñanza poderosa descrita en los primeros apartados. Maggio (2016) considera a este tipo de enseñanza como un verdadero acto de creación e innovación por parte del docente. La autora incluye en este acto de creación del docente a la planificación de la clase, actividades, referentes teóricos interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas que utiliza y el momento adecuado para hacerlo. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este “pensar la clase” debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional.

Aquí es pertinente volver al relato de nuestra profesora memorable en donde el caso de la “plastilina” sirve de ejemplo para destacar la importancia que le otorga la memorable al contexto en el cual se desarrolla la práctica docente y los cambios que se producen a la hora de pensar la clase,

“[...]yo siempre les cuento a los alumnos, y lo uso ahora en didáctica para decir *lo importante que es estudiar y no ser siempre innovador sino como dicen los autores ser contemporáneo, ubicarte en el contexto en donde estás enseñando.* Por ejemplo, un recuerdo que tengo, es que yo todavía no me había recibido, creo que me faltaba una o dos materias, no sé si me hago mucha propaganda con esto, pero bueno me pasó. Entonces yo era suplente de un profesor vespertino que eran dos horas nada más y empezaba a las 5:30 de la tarde, sería el año 1989, y yo tomo la suplencia de este curso y tenían en ese momento *Formación Ética*, de un quinto año imagínate que tenían 16 años. Bueno y como yo *no estaba preparada*, buscaba en los libros actividades que a mí me parecían interesantes,

no recuerdo el tema que tocaba, la cuestión que la actividad estaba relacionada con la comunicación, creo que era algo sobre la libertad, me imagino yo. Entonces, la propuesta de la actividad que yo me la había copiado del libro, era generar una comunicación a partir de trabajar de a pares a partir de una plastilina, entonces en lugar de hablar era comunicarnos y entendernos.... A mí me encantó la actividad, yo la llevé al aula, y dije que bueno porque no vamos a usar la palabra, tratar de comunicarnos con los otros... a los 10 minutos era una guerra de plastilinas que ni te cuento (risas). Yo hoy al pasar el tiempo lo recuerdo con risas, pero obviamente que en ese momento no me reí y ahí entendí lo que hoy les digo a los chicos cuando cuento este recuerdo., *No importa lo moderno sino que vos puedas pensar la enseñanza, los recursos y la didáctica desde el sentido y para qué lo estás poniendo en juego y con quien lo estás poniendo en juego. Yo creo que la plastilina estaba buenísima pero no era el contexto para utilizar el recurso.*”DM2

Asimismo, la enseñanza poderosa es original en tanto es producto del que la lleva a cabo, la enseñanza poderosa es resultado de haber creado la propuesta con mano propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una creación propia, Maggio (2016) aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento, aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión.

Esta manera de pensar la clase, solo es posible en la medida que el docente reflexiona en y sobre su práctica profesional (Schon, 1998). En este sentido, Montero (2001) argumenta que, al tiempo, la reflexión sobre la acción nos ayuda a valorar lo que los alumnos y profesores aprenden durante la práctica docente y la calidad de lo que se aprende. Así lo refleja el relato de DM2 cuando recuerda una de las actividades propuestas en clase que, a priori, no tuvo la comprensión de los estudiantes pero que,

renovada y abordada desde otra asignatura, los mismos alumnos pudieron comprenderla perfectamente. La reflexión de su propia práctica hizo que siga apostando por la actividad, a pesar del primer traspie.

“A mí me siguen haciendo reflexionar las cosas que te salen bien o mal. Bien o mal refiriéndome con las cosas que coinciden o no con los objetivos que te propones para las clases ¿no? Por ejemplo, me pasó hace poco tiempo, presenté unas imágenes, para justamente apelar a la sensibilidad de los chicos y ver que veían y que discutieran entre la revolución francesa y el hoy. Entonces era la imagen de la “Muerte de Marat”⁵ con la de Vik Muñoz, el de Waste land⁶, eran dos imágenes. Una la Muerte de Marat hecha por David, la que todos conocemos y la otra era la de un tipo brasilero que es un capo que hace como una instalación de una favela, con la misma imagen que en vez de estar pintado eran desechos. Entonces yo hice la relación, y después busqué un texto para enriquecer el análisis. Bueno, lleve esto a la clase y los estudiantes me miraban como “vaca que mira el tren” (risas) diciendo ¿esta chiflada qué es lo que quiere? (Risas). Entonces, me costó un montón, eran alumnos de 4to y 5to año de la carrera de historia entonces yo di por supuesto que iba a fluir. No fluyó nada entonces me sentí la peor. Pero seguí insistiendo. Entonces las llevé a didáctica y el flaco que más se había expresado diciéndome por poco era una porquería, me dice “lo que pasa que no había entendido nada”, y le digo “si ya lo sé” (risas). En didáctica lo volvimos a trabajar y fluyó. Entonces cuando yo veo que la idea está la mantengo y trato de profundizar...sino, cambio y busco otros caminos, la reflexión práctica es claramente necesaria para mejorar la profesión”. DM2

Aquí no solo se pone en juego la reflexión práctica del docente sino la intuición de la profesora de tomar decisiones referidas a los recursos didácticos empleados en la clase. En este sentido Litwin argumenta “La intuición, construida a lo largo de la experiencia docente- no siempre consciente- puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes” (Litwin,

2012, p. 35). Tal intuición se evidencia en el relato de la DM2.

Podemos afirmar que los docentes creativos e innovadores muestra compromiso con la tarea, lo cual significa persistencia en la obtención de un objetivo, confianza en sí mismos y en sus estudiantes, capacidad de iniciativa propia, independencia, libertad y motivación intrínseca (Libedensky, 2016).

En la innovación de las propuestas pedagógicas se pone en juego la propia capacidad de improvisación y creatividad de los sujetos que llevan adelante dichas experiencias.

“Todos los miembros de la cátedra *intentamos ser creativos. Eso nos da pie a responder de manera creativa*. Es decir, intentamos responder las demandas de los estudiantes, de los futuros profesores con la creatividad. La creatividad no se enseña desde un manual, se practica. Y la educación es creatividad. Sin creatividad, sin movimiento, sin innovación no podemos llegar a lo profundo del proceso de formación de profesores” DM2

“En el contexto en el cual se está, el docente, *tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica* que va a ofrecer un montón de recursos para que el chico puede llegar a entender, y ahí está un poco el acompañamiento del docente [...] Esa creatividad es importante para poder crear con lo que tenemos y hacer una didáctica potente.” DM2

“*Una didáctica universitaria sin creatividad ni innovación está destinada a ser obsoleta*. Es desde allí que yo creo que debe partir la práctica docente, sea un profesor novel, o uno experimentado, cuando se pierde la capacidad de crear o de innovar se está poniendo en riesgo el mismo acto de educar” DM3

Conclusiones que invitan al debate.

Los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores memorables elegidos por sus propios estudiantes, muestran entre otras cuestiones que el valor de la libertad, la creatividad y la reflexión profesional de la práctica son los cimientos en los cuales se basa la práctica docente de nues-

tros profesores entrevistados. Ellos encuentran en la clase y aquel espacio de libertad, un territorio donde se permiten jugar, comunicar, utilizar un lenguaje cercano y cálido para con sus estudiantes, donde se dan el permiso de navegar en metáforas y ejemplos para hacer más claro y comprensible el conocimiento. Al mismo tiempo la clase se torna aquel archipiélago de creación e innovación en donde el docente crea y recrea las propuestas didácticas y disciplinares en conjunto con los estudiantes y siendo sensibles a los tiempos y ritmos de la clase. En este sentido la innovación educativa será posible si los docentes son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y en sus instituciones. Sin duda en nuestro estudio eso se manifiesta.

En definitiva, los profesores denominados memorables, encuentran en la clase, un territorio distinto a otros, un territorio gobernado por la cercanía, los sentimientos y por supuesto el conocimiento disciplinar.

En este tipo de investigaciones nos alejamos de enfoques y abordajes cuantitativos y técnicos que han sido hegemónicos en la construcción de conocimiento, y nos posicionamos en una perspectiva epistémico-política que privilegia las voces de quienes son actores fundamentales del proceso educativo. Desde el estudio de las historias de vida analizadas, nos es imposible afirmar que hay “*un modelo de instalación*” que pueda ponderarse como superior a otro; pero sí es posible señalar que hay criterios comunes y propios marcados por sus trayectorias y vivencias que se constituyen en ejes transversales en el devenir de su práctica docente. Esta cuestión nos permite pensar en que existe una conexión fuerte con la vida de los alumnos, con su historia y sus emociones. Pero que al mismo tiempo esa conexión se une a las huellas marcadas por los grandes maestros que han tenido nuestros profesores memorables. Cuestiones que impulsan la posibilidad de andamiar un modelo que actúa como fuerza para cualquier acción educativa y que retroalimenta el gusto por lo que hacen, que favorece la coparticipación y la co-gestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria.

A los efectos de provocar el debate académico-pedagógico, destacamos que el interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida personal y profesional, posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra significa un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, con el objetivo de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos. En tercer lugar, comprender-desde sus propias voces- como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida. “Esto hace que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional, de la que había estado proscripta cuando no negada” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:56). En este sentido, creemos que revalorizar el papel de los profesores como investigadores, agentes de desarrollo curricular, reconocer su estatus central en la enseñanza es, como dice Elbaz (1991:10), “una opción política tanto como epistemológica: reconocer el derecho a hablar y a estar representado”. En otras palabras, intentamos colaborar con el campo de la investigación educativa en reconceptualizar la investigación de modo que garantice que la voz del profesor se escuche conjuntamente clara y articulada.

La enseñanza de estos profesores memorables y de sus propios maestros, perdura en el tiempo justamente por su carácter formativo, pasional, comprometido. “Entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo” (Maggio, 2016:65). Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran y hacia eso debe ir la formación de profesores. Contribuir a la formación de personas capaces de enriquecer la vida de sus estudiantes, de implicarse y a la vez educar. El docente que conmueve es aquel que está

comprometido y que por ello mismo entiende que sus estudiantes aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero jamás los dejarán expuestos a una situación cuya responsabilidad y control propio docente no pudiera asumir (Litwin, 2012).

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre, J. (2014) “La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables” *Revista de Entramados. Educación y Sociedad*. 1(1). 323-334. Recuperado de <https://goo.gl/GPZYSP>
- Aguirre, J. (2016) “La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP”. Trabajo Final de Graduación, Especialización en Docencia Universitaria. UNMDP, Mar del Plata, Argentina, agosto.
- Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa M. C. (2010) Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*.14(3). 88-98. Recuperado de <https://goo.gl/iaH62X>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A.; J. Domingo; Y M. Fernández Cruz. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002) ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65. Recuperado de <https://goo.gl/5cj4gy>
- Bolívar, A. (2016). Conjugando lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional.

Revista Internacional de Educación Superior. 2(2). 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

- Cervantes, M. (1605) *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Instituto Cervantes.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas en: Miranda, E. y Newton B. (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Unquillo: Narvaja Ed.
- Elbaz, F (1991) *Research on teachers' knowledge*. London. Journal of Curriculum Studies.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Esner, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). "On making dererminations of quality in teaching", *Teachers College Record*, 107 (1). 188-213. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462>
- Finkel, D. (2008) *Dar Clase Con La Boca Cerrada*. Universitat De Valencia: Barcelona
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2015). *El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica*. Buenos Aires: IDES.
- Goodson, I. (2017) *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Libedinsky, M. (2016) *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano Paz, C. y Reyes Bossio M. (2017) Docentes universitarios: Una mirada desde la Autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 11(1) 134-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Maggio, M (2016) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Nachmanovitch S. (2014) *La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L, Flores G (2013), "Las buenas prácticas de enseñanza. El humor como recurso logopático de docentes memorables universitarios" *Revista de Investigación educativa*. 20(1) 192-211. Recuperado de <https://goo.gl/wnM2XJ>
- Porta, L, Yedaide M. M, Aguirre, J. (2014) "Relatos que cuentan los grandes maestros: en búsqueda de claves para la formación de formadores". En: *Revista Katharsis*. Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia) 18(2).211-226. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.484>
- Porta, L. Martínez, C (2015) *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM

- Porta, L y Martínez, C. (2014) *Pasiones*, Roberto Kuri. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1), 1–17. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22384>
- Porta, L. Aguirre, J y Bazán, S. (2017) “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, Narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos Pedagógicos*. Vol. 16(30). Pp 15-36. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)
- Porta, L. y Flores, G. (2017) Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Revista Sophia*. 15(1), pp. 247-268. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46. Recuperado de <https://goo.gl/BS4Dq6>
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens
- Sautu, P. (2005) *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Shoon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial: Barcelona
- Notas

Endnotes

1 Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET y Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Ayudante Graduado en la cátedra “Problemática Educativa”. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

2 Doctor en Pedagogía (Universidad de Ganada, España). Profesor Titular regular de la Cátedra Problemática Educativa en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente de CONICET. Director del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

3 Doctora en Pedagogía (Universidad de Granada, España) y Profesora en Historia (UNMdP). Docente e Investigadora (categoría 3) del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Es Profesora Adjunta regular de la Cátedra Didáctica Específica de la Historia. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS-UNMdP). Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed-UNMdP). Correo electrónico: bazanza@gmail.com

4 Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

5 La Muerte de Marat (1793). Museo de Bellas Artes de Bruselas. Óleo. Retrato Histórico. La obra es una pintura de estilo neoclásico de Jacques-Louis David y una de las imágenes más famosas de la Revolución Francesa. Retrata a Jean Paul Marat muerto en la bañera, después de haber recibido la puñalada de Charlotte Corday.

6 Waste Land es un documental realizado en el año 2010 en Río de Janeiro, Brasil, en donde se denuncian las condiciones en las que se encuentran las personas que viven en el Basural “Jardin Gramacho” de la localidad brasilera. Allí, Vik Muñíz, artista plástico contemporáneo reconocido en el mundo por sus obras con diferentes materiales inusuales, expone la recreación de la obra del célebre artista neoclásico francés Jacques-Louis David -“La Muerte de Marat” (1793)- utilizando como protagonista al líder Tião en lugar del revolucionario asesinado. La particularidad de la obra es que está realizada con desechos propios del basural documentado.



Ideas / Andrea Amichetti

Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital

A necessary journey from training to teacher education. Dialogues between public policies and digital inclusion

Braian Marchetti¹

Resumen

La irrupción de las tecnologías en nuestra sociedad y en el ámbito educativo en particular, ha puesto en el centro de la escena escolar a las instancias formativas destinadas a docentes en ejercicio en sintonía con las políticas públicas de inclusión digital a nivel nacional.

En el marco de una investigación doctoral sobre las políticas públicas de formación docente en inclusión digital a partir del plan de capacitación Escuelas de Innovación (2011-2015), en este trabajo se propone realizar un recorrido teórico sobre las distintas perspectivas que han atravesado a la formación docente en ejercicio para dar lugar a la reflexión sobre las conexiones entre la categoría de educación docente y la indagación sobre políticas públicas de inclusión digital.

Palabras clave: Educación Docente; Políticas Públicas Educativa; Inclusión Digital; Escuelas de Innovación

Summary

The irruption of technologies in our society in general and in the educational field in particular has placed the formative instances destined to teachers in exercise in the center of the school scene, in tune with the public

policies of digital inclusion at the national level. In the framework of a doctoral research on public policies for teacher training in digital inclusion based on the program “Escuelas de Innovación” (2011-2015), this paper proposes a theoretical journey on the different perspectives that have gone through the training of teachers in practice to finish with a reflection upon the connections between the category of teacher education and research on public policies of digital inclusion.

Keywords: Teacher Education; Public Education Policies; Digital Inclusion; Innovation Schools

Introducción

La irrupción de los medios digitales en nuestra sociedad, y en el ámbito educativo en particular, ha marcado un camino que se ha afianzado en términos culturales y normativos. En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, incorpora como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. En este marco, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue lanzado en el año 2010 a través del decreto presidencial

Para citar este artículo

Marchetti, B. (2018). Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital. *En la Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 47 - 57.

Fecha de recepción: 7/9/2018
Fecha de evaluación: 10/10/2018
Fecha de aceptación: 5/11/2018

N° 459/10 como política pública de inclusión digital educativa destinada a garantizar el acceso y uso de las tecnologías y a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del modelo 1 a 1.

La propuesta educativa del PCI incluyó dentro de su diseño a la formación docente y el desarrollo profesional como uno de los componentes que le dan sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación. En este marco, una de las iniciativas más importantes fue el Plan de capacitación² Escuelas de Innovación destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas. El Plan buscó el fortalecimiento del rol docente y de los equipos directivos a través de las posibilidades didácticas que permite la tecnología digital. Las líneas de acción tuvieron sustento en la realización de acciones de formación presencial y en la documentación de la experiencia apoyada en un esquema sustentable, con la propuesta de perdurabilidad y posibilidades de ser replicada en otras escuelas de la jurisdicción, y ser escalable, para que la propuesta pudiera extenderse a un mayor número de jurisdicciones. El plan fue desarrollado en dos etapas entre 2011 y 2015 con el objetivo de fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional.

En este contexto, para la realización de trabajos de investigación vinculados al estudio de las políticas públicas de formación docente en inclusión de medios digitales se presentan distintos desafíos como la profundización sobre las transformaciones socioculturales generadas al calor de la consolidación de la sociedad digital y su correlato en las prácticas educativas o la manera en que se incorporan los medios digitales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, como una instancia previa, en este trabajo consideramos necesario reflexionar sobre las distintas concepciones que han atravesado a la formación docente en ejercicio, ya que para pensar en la manera en que se forman los docentes sobre cómo incluir las tecnologías en las prácticas áulicas debemos poder defi-

nir primero bajo qué perspectiva entendemos a ese proceso formativo. En el marco de nuestra investigación para el Doctorado de Humanidades y Artes Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario³, la cual apunta a interpretar la trama de las políticas públicas nacionales de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales desde el programa Escuelas de Innovación (2011-2015), en este trabajo presentaremos la investigación en general, para luego adentrarnos en la reflexión sobre las diversas concepciones de la formación docente, y finalizar estableciendo diálogos y conexiones existentes en relación con la categoría de educación docente, las políticas públicas y la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo.

Distintas perspectivas, de la formación a la educación docente como punto de partida

Actualización, capacitación, perfeccionamiento, formación continua, desarrollo profesional o educación docente, son algunos de términos escogidos por distintas investigaciones y políticas públicas a lo largo del tiempo para referirse a los programas y dispositivos de formación dirigidos a quienes ya se encuentran ejerciendo la profesión. Esta diversidad no es únicamente nominal sino que implica distintos sentidos que se le han otorgado a la continuidad de los estudios de los docentes una vez finalizados sus estudios de grado. Frente a este panorama diverso, consideramos necesario seleccionar un término que nos permita hacer referencia a dichas instancias formativas por lo que hacemos propia la elección de Birgin (2012) de utilizar la denominación de *formación en ejercicio* buscando reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación.

Como hemos adelantado, nuestro interés se centra en recorrer la transformación conceptual y la connotación de los términos con que se nombra a la formación de los docentes en ejercicio en momentos previos a la implementación del Plan Escuelas de Innovación. Sin embargo, vemos necesario detenernos brevemente para caracterizar el marco metodológico y contextualizar la propuesta. Definimos a la investigación como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) de las políticas públicas

de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales, específicamente profundizando sobre el plan Escuelas de Innovación. Desde un enfoque biográfico narrativo buscamos retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto (Ball, 2012) de Escuelas de Innovación. De esta manera, el acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales de quienes formaron parte del Plan permitirá construir un relato mayor que posibilite interpretar nuevas historias sobre las cuales inscribir un futuro cambio o mejora (Bolívar et al., 2001; Porta y Flores, 2010).

La articulación de los distintos instrumentos será de carácter recursivo a través de cuatro momentos donde la conexión entre ellos facilitará que el trabajo epistemológico-conceptual, el de campo documental, el de las entrevistas y el etnográfico multimedial expanda las posibilidades interpretativas de la investigación. En un primer momento, se identificarán a partir del análisis documental (Rapley, 2007) de Leyes Nacionales, Decretos PEN, Resoluciones Ministeriales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Informes de gestión, y Documentos ejecutivos del INFD, PCI y Escuelas de Innovación, las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente en ejercicio y la inclusión de tecnologías en educación. En un segundo momento se analizará la incidencia del desarrollo del programa desde las voces de los sujetos que formaron parte de las decisiones, desde los espacios de gestión del Ministerio de Educación, de ANSES y de Escuelas de Innovación, y de la complejidad del proceso de traducción (Ball, 2012) que significa la puesta en práctica de las políticas públicas a través de entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1990). En un tercer momento, se trabajará con las propuestas de capacitación del plan Escuelas de Innovación en relación con los marcos teóricos y político-epistemológicos de la Agenda Actual de la Didáctica (Litwin, 2008).⁴

Finalmente, en un cuarto y último momento se trabajará con el análisis de las prácticas/experiencias (Rockwell, 2009; Guber, 2016) de las capacitaciones que los decisores indiquen cómo aquellas de buen

funcionamiento y potencia en sus resultados, ya que consideramos que para definir el alcance de la propuesta es necesario abordar su puesta en práctica, es decir, cómo se desarrollaron los encuentros de capacitación, qué dinámicas de trabajo se dieron, qué resultados obtuvieron, qué repercusiones tuvieron, entre otras consideraciones. Analizar esta iniciativa nacional de capacitación nos permitirá entonces interpretar una experiencia concreta de formación docente en materia de política pública a través del acercamiento a los sujetos que formaron parte de ella. De esta manera, para comprender los alcances de las políticas de formación docente en inclusión de medios digitales, nos parece oportuno establecer en primera instancia un posicionamiento político, pedagógico y didáctico en relación con la formación de los docentes en ejercicio, temática objeto de este trabajo y que abordaremos a continuación.⁵

Entendemos que dentro del proceso en el cual un estudiante de escuela secundaria pasa a la Universidad o a un Instituto de Formación Superior para luego insertarse en instituciones educativas, interactuar con otros docentes, conocer distintas realidades socioeducativas y transitar experiencias diversas de capacitación, no es posible trazar un camino recto, unidireccional y constante. En ese sentido, Anijovich (2009) entiende a la etapa de formación como un *trayecto*, un espacio flexible y de construcción, que excede a una mera acumulación de conocimientos y de cómo transmitirlos, sino que refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión, convirtiéndose en un proceso de transformación que opera tanto en el docente formador como en el formado. En sus palabras Anijovich (2009) da cuenta de los momentos que tienen lugar en el trayecto formativo de un docente incidiendo en su desarrollo como profesional: El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua (p.28). Dentro de este trayecto en construcción, nuestro

interés se centra en las concepciones que abarcan a la formación de aquellos docentes que ya transitaron su instancia de formación inicial, que se encuentran bajo la responsabilidad de desenvolverse frente a alumnos, y que, ya sea por motivaciones de crecimiento y superación profesional, por instancias institucionales obligatorias, o por intereses laborales en relación a ventajas que otorga el sistema docente a quienes realizan cursos de capacitación, forman parte de experiencias formativas colectivas.

En una obra clásica sobre la formación docente, Davini (1995), insiste sobre la conformación de una pedagogía que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, con la intención de formar sujetos capaces de ponderar situaciones, contextos y sujetos, y tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables. En sintonía con la idea de Anijovich (2009) sobre la formación de docentes capaces de ejercer su profesión, la autora pone el foco sobre una formación comprometida con la transformación en la acción, integrando y articulando los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones, los posibles cursos de acción docente, la validación en la acción y los nuevos casos y problemas. En esta línea, se postula la importancia de que los programas de formación de los docentes prioricen los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido (Davini, 1995).

Dándole continuidad a esta perspectiva que pone el énfasis en la práctica docente concreta y en lo que allí sucede para reflexionar sobre las acciones a desarrollar y la toma de decisiones, en un trabajo más reciente Davini (2015) reflexiona sobre la heterogeneidad de alternativas de formación para los docentes en ejercicio y propone la integración de ellas dentro de un plan más abarcador de *educación permanente*. La autora identifica tres modalidades básicas de los programas de capacitación, presencial, a distancia y semipresencial, que abren a un amplio abanico de posibilidades de estrategias y recursos, como la utilización de entornos virtuales, cuadernos de estudio, módulos, foros de debate, ateneos, cursos, entre otros. De esta manera, considerando la diversidad de

posibilidades de formación disponibles Davini (2015) concluye:

Las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos (p. 165).

Hasta aquí, la reflexión sobre la práctica se convierte en una de las acciones clave de los dispositivos formativos enfatizando sobre la labor del docente en el aula, la puesta en práctica de sus clases y la resolución de las distintas situaciones que se le presenten. En este sentido, Sanjurjo (2012) desarrolla el *enfoque práctico* al reconocer la singularidad de los problemas que surgen de la práctica y que requieren reflexiones y acciones construidas para el resolverlos:

Entendemos el conocimiento práctico como “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero, 2001, p. 159). Mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en acción y el mismo es siempre una construcción (p. 24).

Estos planteos nos conducen a pensar en instancias formativas que transcurran a partir del abordaje de las acciones del docente y de su reflexión posterior sobre lo que acontece en sus clases. En ese sentido, la idea de una formación que no es posible de ser estandarizada y que no responde a una relación directa de causa y efecto se encuentra presente en los trabajos de Edelstein (2011). La autora manifiesta que la formación no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados o a ejercicios aleatorios que se resuelven en cada situación, sino que requiere ser configurada sobre el saber que proce-

de de la experiencia sometida a discusión y crítica. Pensar la formación desde una perspectiva de transformación social, da lugar a tener en cuenta los postulados de Souto (2016) quien se refiere a las posibilidades de crear formas de educar y de formar que contribuyan a una sociedad más justa y participativa para todos, a través de la formación docente. La autora define a la formación como “una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia” (Souto, 2016, p. 19).

Retomando la noción del trayecto formativo, pone el foco en el camino a recorrer por el sujeto adulto que se transforma a lo largo del tiempo a través de las mediaciones que las instituciones, programas, formadores y textos ofrecen. De esta manera, los formadores y las instituciones no forman, en tanto no se forma al otro, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen. En síntesis para Souto (2016), vale destacar la noción de la transformación del sujeto docente en relación a las mediaciones propuestas por los sistemas formadores:

La formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto, no en el sentido del pasar de un estado a otro, sino en el de devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos donde las transformaciones van significando reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. (...) No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros (p. 69).

En sintonía con estos planteos, Vaillant y Marcelo (2015) utilizan el concepto de *autoformación* para referirse al proceso de apropiación de los contenidos formativos que lleva adelante el sujeto en instancias de aprendizaje. Para los autores, la capacidad de la autoformación, es la capacidad de diseñar

y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida utilizando en cada momento los medios más apropiados y eficaces, y se debe configurar como el objetivo de todo programa formativo. Vaillant y Marcelo (2015) definen a la autoformación como: Un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos. Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden (p. 21).

La posición expuesta corre el riesgo de llevarnos a pensar en un aprendizaje aislado y de la vida cotidiana, sin embargo, los autores aclaran que la idea de la autonomía en la autoformación no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de una identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad, es decir, que la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera. Por último, dentro del desarrollo teórico en torno a la autoformación, se destaca la idea de la dimensión personal del aprendizaje, entendiéndola como “la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 26).

Otra de las líneas de análisis sobre la organización de la formación de docentes en ejercicio, tiene que ver con las producciones en relación a la idea del *desarrollo profesional docente* (DPD). Terigi (2010) utiliza esta denominación como la que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (p.6). En un informe sobre las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, la autora desarrolla la consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, y que esta situación ha llevado a salir

de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. De esta manera, se adopta la conceptualización de la formación docente como un continuo que requiere que se la enfoque como totalidad, no sólo en referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de las políticas (Terigi, 2010). Por su parte, Vezub (2009), desarrolla el modelo del DPD considerando a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Para Vezub (2009):

El aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva. (...) De esta manera “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza (p.10).

Según este enfoque de trabajo “se trata de pasar de acciones en las que la formación continua aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación continua de los docentes en sus contextos específicos de experiencia profesional” (Finocchio y Legarralde, 2006, p. 37). Estos desarrollos teóricos que ponen el eje en la práctica situada en la institución escolar conllevan un inevitable vínculo con el desarrollo de programas formativos que formen parte de políticas públicas estatales. En ese marco, cabe señalar la coincidencia del modelo de DPD con los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente⁶.

En un documento denominado “Desarrollo profesional docente centrado en la escuela”, publicado

por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en el año 2012, se impulsa que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen programas y proyectos de DPD que hagan foco en el desempeño de los docentes, en los procesos de enseñanza general o disciplinar, que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos. Estos lineamientos colocan al alumno en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Según el documento, la formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza, convirtiendo a la escuela en objeto de reflexión y análisis.

En su fundamento sobre la elección de la escuela como centro desde donde pensar la formación del docente el documento (2012) expresa:

Cuando se dirige la mirada hacia lo que pasa en la escuela, se hacen visibles aspectos que no siempre son considerados en la formación continua: las complejidades de los procesos de gestión institucional, los problemas de rendimiento escolar de todos los alumnos, el aprovechamiento de los recursos, las demandas de la comunidad hacia la institución y hacia sus docentes, empiezan a constituir una parte sustantiva de los contenidos de la formación continua. También adquiere especial valor el aprender entre docentes (formadores, profesores, maestros) codiseñando propuestas de trabajo escolar en un vínculo de simetría profesional (p.12)

Para finalizar este recorrido, resta indagar sobre otra perspectiva que, desde una epistemología que plantea alternativas interpretativas a la visión tradicional, pone en cuestión el concepto de *formación*, para desarrollar el de *educación docente* (Yedaide, 2016). Poniendo en primer plano a las subjetividades de los protagonistas, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias, Yedaide y Porta (2017) consideran a la educación docente como una categoría potente para abarcar estos aspectos además de las cuestiones curriculares formales. Al fundamentar el reemplazo del concepto de formación los autores manifiestan:

Optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra “formación” porque, sentimos, adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente—sostenemos—está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. (...) Existe sin lugar a dudas la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (p.6).

De esta manera, pensar desde la educación docente implica destacar la experiencia de vida de los docentes frente a los trayectos de la educación formal o de formación docente tradicionales. A partir de investigaciones sobre las conexiones entre formación profesional y los valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con un enfoque biográfico narrativo, Porta, Aguirre y Bazán (2017), abordan una concepción que permite poner centralidad sobre aspectos relegados en los sistemas formativos tradicionales y que se relacionan con las múltiples afecciones sensibles que reciben los docentes, que forman parte de los distintos ámbitos educativos, y que trascienden a los espacios pautados para la formación. De acuerdo con sus investigaciones, indican que “han evidenciado que la epistemología personal (Camilioni, 2007) que construyen los sujetos que enseñan en los profesorados se funda pronunciadamente en sus afecciones sensibles a lo largo de la vida sin predominio de las vivencias o saberes asociados a la formación académica” (Porta, Aguirre y Bazán, 2017: 18).

En suma, los enfoques y maneras de interpretar los procesos de educación de los docentes que se encuentran en ejercicio de su profesión alimentan un debate profundo y sumamente importante en relación a la tarea que realizan los docentes día a día en las aulas de las escuelas. Por ello, adoptar una perspectiva desde donde posicionarnos para

el análisis del plan Escuelas de Innovación en función de nuestro proyecto de investigación doctoral, conforma uno de los ejes centrales de este trabajo. Sin embargo, se ha convertido en una tarea de elevada complejidad, en función de que las distintas perspectivas abordadas revisten de especial interés y dialogan entre sí como para ser dejadas de lado unas por otras.

Comprender al proceso formativo como un *trayecto* (Anijovich, 2009), pensar en englobar a la heterogénea oferta de formación continua bajo la categoría de *educación permanente* (Davini, 2015), posar el foco sobre las transformaciones vividas por el sujeto que transita dispositivos formativos dejando de lado la idea de un docente que imprime una determinada forma a otro (Souto, 2015), abordar la reflexión individual a través de las experiencias colectivas vividas por el sujeto desde la *autoformación* (Vaillant y Marcelo, 2015), o centrar el interés en la reflexión sobre la práctica cotidiana a través del *desarrollo profesional docente centrado en la escuela* (Vezub, 2008), comprenden perspectivas de análisis que configuran un aporte para pensar y accionar sobre los procesos formativos de los docentes en ejercicio.

En este marco, consideramos que la categoría de *educación docente* (Yedaide, 2016) se convierte no sólo en la más abarcativa para considerar las nociones anteriores, sino para abordar la reflexión y el desarrollo de habilidades, competencias y prácticas de los docentes en ejercicio desde una perspectiva basada en las vivencias y emociones de los sujetos, en este caso, los docentes tanto en la práctica docente cotidiana como en sus trayectos biográficos educativos. Hablar de educación docente implica entonces vincular la práctica educativa con la influencia de las experiencias vitales de los sujetos que no se limitan al mundo escolar y que los interpelan permanentemente. Pensar a la educación docente como punto de partida implica retomar las perspectivas desarrolladas a lo largo de este apartado en diálogo con los recorridos, sentimientos, y experiencias de los docentes.

A continuación, buscando enmarcar este desarrollo teórico sobre la formación de los docentes en ejercicio, desarrollaremos algunas líneas que a nuestro entender construyen un diálogo fecundo entre la categoría de educación docente y la construcción de investigaciones sobre programas de capacitación en inclusión de tecnologías como es el caso de Escuelas de Innovación.

Educación docente, inclusión digital y políticas públicas

La llegada de las netbooks del PCI a las escuelas y de los medios digitales en general, ha abierto un campo de reflexión sobre la reconfiguración de los vínculos entre docentes y estudiantes con la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Dussel analiza este contexto de acuerdo a los *modos de operación con el saber* (Dussel, 2012: 207), en función de los vínculos y acciones entre los saberes que se proponen en el espacio escolar y los medios digitales. No se trata de introducir solamente computadoras o tablets y pretender que se adapten sin más al formato escolar, sino de entender las lógicas de uso y los protocolos de prácticas que ellas traen consigo. Según la autora, “nada indica que una vez instaladas las computadoras, y de no mediar otras acciones desde las políticas educativas, se iguale el tipo de actividad, interacción y expectativas que promueven las escuelas” (Dussel, 2012: 212). Además, la brecha generacional existente entre docentes y estudiantes, sumada a las distintas posibilidades de acceso a las tecnologías en función de condiciones socioeconómicas, actúan como determinantes en la posibilidad de incorporar medios digitales en el ámbito de la escuela secundaria.

En relación con la educación docente para la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo, podría pensarse que las distintas concepciones o maneras de entender al proceso de aprendizaje de quienes se encuentran en situaciones de enseñanza frente a alumnos, analizadas en el apartado anterior, confluyen o tienen un punto en común. Es decir, en todos los casos los docentes se verán en la necesidad de transformar sus prácticas, de desarrollar sus habilidades o de ampliar sus competencias, ya sea

a través de dispositivos formativos preparados para ello, en las instituciones escolares y sus dinámicas cotidianas, o desde distintas experiencias de aprendizajes con colegas o estudiantes.

En la perspectiva de la educación docente, encontramos la posibilidad de abordar en las instancias de capacitación y de los desarrollos profesionales de cada docente, dentro y fuera del aula, los trayectos, acercamientos y distintas experiencias vividas con las tecnologías. El uso y dominio técnico de los medios digitales para ser luego incluidos en ámbitos escolares posee distintos ritmos según la posibilidad de acceso del docente a espacios dotados tecnológicamente, a su formación y recorridos previos, o a la disposición digital presente en la institución educativa donde se desempeñe, entre otras cuestiones. Por ello, elegimos acercarnos desde una perspectiva que contemple las vivencias del docente en relación a la inclusión tecnológica en función del contexto socioeducativo y su historia de vida.

En este caso, además, tanto para la inclusión tecnológica como para la educación de los docentes en el manejo y desarrollo de estrategias para la incorporación de medios digitales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, aparece el Estado como garante de dichas iniciativas. Por lo tanto, para el estudio de la educación de los docentes en este ámbito vemos necesario analizar las políticas educativas que lo sustentan y los sujetos que las llevan adelante.

Entendemos al análisis de las políticas educativas como el resultado de procesos de interacción, intercambio y disputa dentro una compleja trama que conforma el sistema educativo en sus distintas instancias y niveles. Al mismo tiempo, el proceso de puesta en acto (Ball, 2012) de las políticas, así como sus redefiniciones sucesivas ocurren en el contexto de los entramados de intereses delineados por los propios sujetos que forman parte de ellas. De esta manera, pensar las políticas públicas educativas en clave de la educación docente, nos permite posicionarnos desde un enfoque narrativo (Porta y Flores, 2012) que permita recuperar las trayectorias y experiencias vividas por los sujetos que formaron parte de la puesta en acto de las distintas iniciativas

estatales. Consideramos que estos sujetos son quienes representan el *rostro humano* (Bohoslavsky y Soprano; 2010) del Estado, y que es preciso superar a las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento al Estado y reparar en las prácticas cotidianas, los diversos ámbitos de interlocución, y en la multiplicidad de contactos sociales en los que participan quienes *son* el Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010). En definitiva, en nuestro caso, estos sujetos serán quienes propongan y conduzcan instancias educativas que generen prácticas de transformación en los docentes en ejercicio.

De esta manera, decisores generales, capacitadores, directivos, funcionarios de las distintas jurisdicciones, interactúan permanentemente en el desarrollo de iniciativas formativas abiertas a las comunidades educativas. Por lo tanto, interpretar la política pública de formación docente garantizada por el Estado, a través de Escuelas de Innovación, y desde una perspectiva narrativa nos pondrá en contacto directo con quienes formaron parte del plan, lo diseñaron y llevaron adelante.

Palabras finales

Este trabajo ha representado una instancia necesaria en el comienzo de una investigación doctoral que requiere definir su marco teórico y conceptual. En nuestro caso, el análisis de un plan de capacitación docente, nos llevó a reflexionar sobre las distintas perspectivas de abordaje de la educación de los docentes en ejercicio de su profesión. Este proyecto de investigación implica entrecruzar las perspectivas de las políticas públicas educativas en relación con la inclusión digital y la formación de los docentes. Para ello destacamos la categoría de *educación docente* como la elegida para referirnos al proceso educativo impulsado en nuestro caso por instancias de capacitación propuestas por el Estado a través de Escuelas de Innovación sin perder de vista la potencialidad y centralidad que adquieren las experiencias y trayectorias vividas por los capacitadores y los docentes en ámbitos escolares.

Pensar entonces a las políticas públicas bajo esta perspectiva, nos permite centrarnos en los sujetos que las han llevado adelante para analizar las instancias que se configuran a partir de las trayectorias

previas de cada uno y que actúan desde las distintas realidades de los establecimientos educativos. El análisis de la experiencia de la realización de las acciones de capacitación del Plan Escuelas de Innovación cobrará relevancia al ser articulado con la práctica docente misma y la reflexión que los docentes realicen sobre su desarrollo profesional.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- 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.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011.) *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la ense-*

ñanza. Buenos Aires: Paidós.

- Finocchio, S, Legarralde, M. (2006) *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Markham, A. (2015). Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online. En Denzin y Lincoln *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens
- Terigi, F. (2012) “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. *Documentos*. N°50. Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.
- Porta, L. y Flores, G. (2012) *La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior*. Revista Praxis Educativa. XVI, N° 2, pp. 52-61 UNLPam. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a05flores.pdf>
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017) “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos Pedagógicos*. Año XV, N° 30. Pp. 15-36
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional” *Praxis educativa*. Vol. XVI, N° 1, pp. 22-32
- Sanjurjo, L., España, A. y Foresi, M. (2014) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media: El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Taylor y Bodgan (1990). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea ediciones.
- Vezub, L. (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Yedaide, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017) “Narrativa, mundo sensible y educación docente”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 19. Pp 1-13.

Documentos oficiales

- Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela. INFOD – Ministerio de Educación de la Nación. 2012.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206

Endnotes

1 Profesor de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia GIEDHiCS (CIMEd) bmarchetti89@gmail.com

2 Nos referimos a Escuelas de Innovación como un plan de capacitación porque así lo hacen los documentos oficiales.

3 Título del proyecto de 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)”, bajo la dirección de la Dra. Sonia Bazán y el Dr. Luis Porta.

4 El proyecto de investigación en su totalidad contempla para este momento el análisis desde una perspectiva adicional que no ha sido profundizada en este trabajo referida a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entender a la inclusión tecnológica en asociación directa con el contenido a enseñar, pone de relieve esta cuarta dimensión. Las características de Escuelas de Innovación serán analizadas en su generalidad de acuerdo al marco general de políticas públicas y de educación docente que lo contienen así como desde lo particular en función de sus propuestas de integración de los medios digitales desde un área temática específica como lo son las Ciencias Sociales.

5 Actualmente, el desarrollo de la investigación se encuentra en su plena etapa de trabajo de campo, habiendo ya podido concretar entrevistas con decisores de nivel nacional miembros del Ministerio de Educación de la Nación, funcionarios de ANSES que formaron parte del equipo de gestión del PCI y miembros de la coordinación y capacitación de Escuelas de Innovación.

6 El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fue creado en 2007 en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. El Instituto es un área del Ministerio de Educación de la Nación que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente de Argentina articulando las 24 jurisdicciones y trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente de todo el país.

Hacia una teoría de la educación para el consumo

Towards a theory of education for consumption

Casares-Ávila, Laura¹
Cáceres-Muñoz, Jorge²
Martín-Sánchez, Miguel³

Resumen

El consumo constituye una parte esencial y estratégica de la reproducción social y está relacionado con la posición o lugar que cada uno ocupa en el contexto poblacional. Para hacer del consumo una actividad responsable se necesita la puesta en práctica de una educación del consumidor que abastezca al ciudadano de los instrumentos y de las herramientas imprescindibles para minimizar los efectos de la sociedad de consumo a la que el entorno induce. En este trabajo se aborda la reflexión sobre una Educación para el Consumo, planteando que la acción de consumir puede ser objeto de aprendizaje. La Educación para el Consumo es susceptible de intervención pedagógica, debiendo impregnar el currículo escolar. Aquí radica la importancia de establecer y fomentar la Educación para el Consumo, con una perspectiva crítica y constructiva, donde los alumnos puedan construir una nueva realidad contestataria a la dictadura de los modelos confeccionados por las marcas y el mercado.

Palabras clave: Educación; Consumo; Alfabetización Económica; Crítica.

Abstract

Consumption constitutes an essential and strategic part of social reproduction and is related to the position or place that each occupies in the population context. To make consumption a responsible activity requires the implementation of a consumer education that provides the citizen with the tools essential to minimize the effects of the consumer society to which the environment induces. In this work the reflection on Consumer Education is addressed, arguing that the action of consuming can be object of learning. Education for consumption is susceptible of pedagogical intervention, having to impregnate the school curriculum. Here is the importance of establishing and promoting consumer education, with a critical and constructive perspective, where students can build a new reality against the dictatorship of models made by brands and the market.

Key words: Education; Consumption; Economic Literacy; Criticism.

Para citar este artículo:

Casares-Ávila, L; Cáceres-Muñoz, J. y Martín-Sánchez, M. (2018) Hacia una teoría de la educación para el consumo. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 59 -73

Fecha de recepción: 4/09/2018
Fecha de evaluación: 15/09/2018
Fecha de aceptación: 6/11/2018

Introducción: el consumo

La sociedad occidental actual está envuelta en un complejo proceso de transformación, asimétrico y no planificado, que está afectando a cómo el ser humano se organiza, se relaciona, aprende y trabaja (Marcelo, 2001). En este continuo proceso de cambio tiene un papel protagonista el desmedido e incontrolado progreso económico. Es indiscutible que éste es indispensable para abordar las necesarias tareas vitales, culturales y sociales, pero también es cuestionable que la capacidad de adaptación del ser humano al mismo está siendo deficiente y errónea (Godoy, 2016).

Existe un alto nivel de consumo no relacionado directamente con la satisfacción de necesidades básicas, sino más bien encauzado a alcanzar un determinado *modus vivendi* y a la búsqueda de proyectar una determinada imagen hacia el grupo al que se pertenece, pues las decisiones sobre qué consumir y qué no, se toman tanto desde una óptica individual como desde el entorno social, ya que ambos contextos forman parte de lo que se considera estilo de vida (Novo, 2016). El ser humano ha llegado a transformarse en un bien de consumo, enajenado, una nueva especie, denominada *Homo consumens*, el consumidor final, cuyo objetivo es acaparar más, gastar más, usar más y tener más y compensar su vacío, ansiedad y soledad (Fromm, 2011a). Se conforma por tanto un tipo de sociedad que responde a un arquetipo de sujeto que pierde conciencia sobre su ser y que se convierte en un individuo alienado al que se le repite el mantra de “no preguntes, no pienses, solo compra” (Quintero-Bermúdez et al., 2017, p. 58).

El consumo puede ser entendido como un conjunto de actividades, emprendidas por un solo individuo o por un grupo, que va desde el momento en que se siente la necesidad hasta el momento en que se realiza la compra y finalmente se utiliza el producto o servicio adquirido (Santesmases, 2004). En este sentido, García Ruíz (2009) habla de la necesidad de reflexión en todo este proceso, pues es necesario

que las personas actúen en relación a sus circunstancias y de manera coherente con su contexto. Sin embargo, en ciertas ocasiones dentro de las sociedades avanzadas o sociedades de consumo, esa capacidad de racionalización o reflexión no se lleva a cabo (Santesmases, 2004).

Inexorablemente hay que producir para consumir y consumir para producir. Este sentido circular o doble dirección del consumo reclama un cambio de mentalidad que se presenta como objetivo, pero también como reto (Castillejo et al., 2011).

A las generaciones más jóvenes se le ha hecho creer que consumir es casi un rito de iniciación a la vida adulta. Parece que del consumo no se puede escapar, pero sí se puede hacer entender a dicha población que este sí se puede sobrellevar de manera responsable y crítica (Castillejo et al., 2011).

Por otro lado, el consumo constituye una parte esencial y estratégica de la reproducción social y, por consiguiente, está relacionado con la posición o lugar que cada uno ocupa en el contexto poblacional. Es una forma de distinción dentro del grupo al que se pertenece, pues se ha convertido en una pieza fundamental para formar la identidad individual y colectiva, socavando los modos tradicionales de estratificación social. Es el elemento central dentro del proceso de construcción de estilos de vida e identidades (Giddens, 1991).

Crawford (1992) afirmó que el consumo construye la forma en la que se ve el mundo, por ello es necesario otorgar a las nuevas generaciones herramientas críticas para la vida, que les permitan articular las complejidades políticas, económicas, sociales, culturales... que se van a ir encontrando, permitiéndoles alcanzar cierta claridad sobre quiénes son y cómo se representan en el entorno que les envuelve. Para ello, la reflexión política, la participación ciudadana y la educación de las personas como consumidores deben convertirse en piezas clave de la construcción de identidades (Alonso y Fernández, 2010).

Pensamos que existe una necesidad de intervención

social que proteja, defienda y forme a la ciudadanía, para tomar decisiones libres, fundamentadas en información veraz y acompañada de racionalidad. Debe gestarse un nuevo modelo de gestión del consumo y, con ello, de las necesidades de los consumidores y de los recursos del planeta. Ello promoverá en las sociedades un consumo responsable y sostenible, para el cual, hay que dotar a la población de mecanismos de defensa, siendo el más potente de todos ellos la educación, y en este caso concreto la Educación para el Consumo.

Principales hábitos de consumo en la población infanto-juvenil actual

El conocimiento de los diferentes hábitos de consumo que acompañan a la población infanto-juvenil durante su desarrollo personal y social es la base para el establecimiento de futuras líneas de intervención, en caso de que esta resulte necesaria.

En primera instancia es preciso analizar cuáles son las conductas alimentarias de la población más joven. Para ello, se debe comenzar indicando que los hábitos alimenticios se definen y van cogiendo forma, con especial significatividad, durante las etapas evolutivas de la infancia, de la niñez y de la adolescencia, ejerciendo una gran influencia en esta educación nutricional el entorno familiar y la escuela (Gámez, 2010). Los hábitos adquiridos durante esta etapa se trasladarán con fuerza al comportamiento nutricional adulto.

A lo largo de las últimas décadas se vienen observando grandes variaciones en el patrón alimentario de los países occidentales: omisión del desayuno o mala calidad del mismo, introducción de numerosos y variados alimentos precocinados, de bajo coste y fácil adquisición y elaboración, incremento del número de restaurantes de comida rápida, productos de bollería muy variados y especialmente creados para franjas de edades muy determinadas, etc. (Garrote, 2009).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), España es uno de los países de la Unión Europea con mayor prevalencia de exceso de peso entre la

población infantil, e incluso uno en los que más aumentó dicha prevalencia en las últimas décadas (Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, España, 2016a).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la que España es miembro, concluyó en su último estudio que los niveles de obesidad han ido aumentando durante los últimos años en la mayoría de los países, siendo en Australia, Canadá, Francia, México, España y Suiza donde más se han disparado las cifras. Con respecto a la población infantil, dicho estudio estima que el 26% de los niños y el 24% de las niñas españolas, tiene sobrepeso (Sassi, 2010).

Dentro de esta misma línea y como información complementaria a los datos anteriores, es relevante señalar que según el Informe del consumo de alimentación en España 2015, el gasto alimentario fuera del hogar ascendió en el año 2015 a 31.994 millones de euros, registrándose un aumento del 1.2% respecto al año 2014, y cambiando de esta forma la tendencia decreciente de los años anteriores. Esta evolución es el resultado del aumento del número de visitas a los establecimientos de restauración, siendo de un 31.8% la asistencia a servicios o restaurantes de comida rápida. Además, cabe anotar que el informe, como dato añadido a los anteriores, concluye que la falta de recursos económicos ha contribuido a que las familias españolas gasten menos en comida sana como frutas y verduras, y más en comida “basura”; más barata y con alto contenido calórico (Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, España, 2016b).

Si se presta atención a la información que proporcionan hoy en día los medios de comunicación, por medio de los anuncios, los programas, las series, los blogs de moda, etc., se puede observar cómo transmiten a la población, principalmente a la adolescente, un doble mensaje: por un lado, lanzan publicidad ilimitada sobre alimentos densamente energéticos y calóricos y, por otra parte, de manera paralela, venden como éxito personal y social, alcanzar un cuerpo perfectamente definido y estilizado. Esta disonancia o falta de correspondencia en-

tre los mensajes enviados, puede llegar a estimular la práctica de conductas alimenticias inadecuadas y nocivas para la salud, como por ejemplo actitudes restrictivas junto con comportamientos de atracón. Otros hábitos que se deben analizar en la población infanto-juvenil, estrechamente relacionados con los anteriormente descritos por contribuir de igual modo a la salud de los más pequeños y jóvenes, son los hábitos de ocio y tiempo libre y su relación con su consumición.

Por otro lado, Amonachvili (1986) definió el juego como una experiencia de libertad para los niños, pues les permite salir del presente y situarse en otras situaciones, en otros personajes, en otros roles..., con una libertad que la realidad cotidiana no les permite. Por su parte Torres Campos (2008) señala que, a través del juego los niños exploran, descubren, aprenden e interactúan, permitiéndoles el desarrollo de distintas habilidades, entre ellas, las sociales. Por medio del juego, los adultos pueden influir en la creación de valores como la igualdad, la solidaridad y el respeto. Por ello debe reflexionarse muy seriamente sobre qué tipo de juegos y juguetes son recomendables para cada edad, y que mensajes y valores reflejan.

El 28 de mayo de cada año se celebra el Día Internacional del Juego, con la finalidad de reivindicar que tal actividad lúdica sea considerada una necesidad fundamental en el desarrollo de los niños. Diversos estudios indican que los niños cada vez juegan menos y pasan menos tiempo al aire libre, lo que incrementa el sedentarismo y, en consecuencia, los casos de enfermedades como la obesidad infantil, anteriormente tratada (Gámez, 2010).

UNICEF en su informe sobre la Convención de los Derechos del Niño de 2013, y concretamente en su observación número 17, señala que el juego es un derecho de la infancia, y esta no puede concebirse sin el juego al aire libre. Los menores tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad. Pese a estar recogido mediante legislación, UNICEF alertó sobre el escaso reconocimiento que había recibido este derecho por parte de sus países miembros, en

tre ellos España, y les instó a tomar medidas para respetar la necesidad de los niños a jugar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2013).

Durante los últimos 25 años la sociedad y el modo de vida ha cambiado por completo. Los adultos casi no tienen tiempo para nada, todo son prisas y estrés y esto ha hecho que los pequeños tengan también menos tiempo para dedicar al juego. Además, cuando lo hacen, ya no van al parque, sino que se quedan en casa con los dispositivos electrónicos. La reinante sociedad de consumo ha ido transformando significativamente el juego y la diversión de los más pequeños al introducir de manera exitosa en el ocio infantil las “nuevas pantallas” o “pantallas amigas” (ordenador, tablet, videoconsola, Smartphone, etc.). Un estudio llevado a cabo por Gutiérrez Ponce (2010), con 910 discentes de 5º y 6º de Educación Primaria de la Comarca del Valle del Guadalhorce situada en la provincia de Málaga (Andalucía, España), determinó que el 87% de la muestra poseía móvil propio, el 81% videoconsola, el 95% Dvd, el 88% bicicleta y el 61% televisión en su habitación. Carrington (2016), en el periódico inglés The Guardian, afirmó que los niños pasan menos tiempo al aire libre que los presos de alta seguridad. Sustentó tal afirmación en base a la conclusión a la que llegó un estudio realizado en Reino Unido en 2016, donde se revela que tres de cada cuatro niños pasan menos de una hora al día jugando en la calle, mientras que los reclusos disponen en la cárcel de al menos una hora diaria para poder realizar ejercicio físico al aire libre.

El 71.1% de los padres españoles han manifestado que esta situación de internamiento infantil es debido a que no pasan el tiempo suficiente en casa para poder estar con sus hijos y, por tanto, para poder jugar con ellos. Las largas jornadas laborales y la escasez de ayudas para la conciliación laboral son las principales causas de esta falta de tiempo (Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, España, 2016a).

Edginton et al., (1995) señalaron que las personas necesitan realizar actividades de ocio por razones muy variadas: establecer vínculos sociales, experimentar la sensación de libertad e independencia,

desarrollar bienestar mental e incluso físico..., pero sea cual sea el motivo que justifique la necesidad de ocio y sea cual sea el tipo de actividad elegida, el compromiso laboral, en todas sus dimensiones, siempre actúa como barrera.

En cuanto a la cantidad de tiempo que los niños dedican a estar frente a las pantallas (televisión, videoconsola, tablet u ordenador) se ha observado que la población infantil española pasa como media 218 minutos al día, cifra que está cerca de los casi 300 minutos que permanecen en el colegio. Este mismo estudio concluyó con respecto al consumo televisivo por parte del público más joven, que dicho consumo ha disminuido notablemente en comparación con los datos recogidos a lo largo de la última década, situándose actualmente en 123 minutos al día (Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, España, 2016b).

Por otro lado, la Organización de Consumidores de España (CEACCU), a través de diversos estudios, ha ido denotando cómo el ocio en familia ha variado en los últimos años. Una de las actividades familiares que ha variado es el consumo de televisión. Frente al tradicional consumo de la televisión en familia, va en aumento el consumo en solitario de los más pequeños de la casa. Aunque la televisión, en la gran mayoría de los hogares, continúa ubicada en el salón y/o sala de estar, a día de hoy está aumentando su presencia en zonas como la cocina y la habitación de matrimonio, y lo que es más relevante, un significativo número de niños españoles tienen televisión propia en su habitación, tal y como los propios discentes manifiestan (Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, España, 2016b).

Estos datos revelan la influencia mediática a la que está sometida la población más vulnerable. Según la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (2016b) en televisión se emiten aproximadamente 20 anuncios en cada descanso de los programas infantiles, siendo la periodicidad cada 10 minutos durante la campaña de Navidad. La problemática viene dada por la desprotección de la que anteriormente se hablaba. Se sientan de manera solitaria frente al televisor y son bombardeados con imágenes seduc-

toras que les venden que la felicidad, la diversión y/o el estatus social se alcanza en función del número de objetos que puedan conseguir y comprar. Los padres al respecto responden muy a menudo a las exigencias de los más pequeños y adolescentes con el fin de demostrar su cariño y evitar que sus hijos se sientan inferiores al resto de sus iguales.

Existe otra cuestión relacionada con la educación, el consumo y los hábitos sociales que está tomando una triste posición relevante en la actualidad: el término Brand Bullying, cuyo significado literal es "acoso por marcas". Esta nueva forma de maltrato escolar se caracteriza por la burla y el aislamiento de aquellos discentes que no poseen artículos de vanguardia o de determinadas marcas. El tener "lo último" y más caro proporciona popularidad inflada o artificial al que lo posee, y al que no lo tiene puede causarle desde sentimientos de deseo incontrolado hasta sufrir situaciones de rechazo (Torreblanca, 2015).

Otro frente que queda abierto es el del excesivo consumo de redes sociales, sobre todo en adolescentes (Malo-Cerrato et al., 2018). Estas abren la puerta a nuevos modos de interacción y relación con innovadores productos, que en muchos casos son publicitados, reseñados y compartidos mediante medios como Facebook, Twitter, Instagram, etc. contribuyendo a ser un nuevo nicho de ocio, y a la vez a ser plataforma de difusión de distintos productos y marcas.

Los diferentes agentes de socialización, entre ellos principalmente la familia y la escuela, deben proporcionar a las futuras generaciones las herramientas necesarias para alcanzar una alfabetización económica adecuada. Como señala Elizondo (2016), las estrategias de manipulación mediática sólo pueden ser efectivas ante quien esté expuesto a todos los vientos. Por ello es fundamental promover la Educación para el Consumo desde la educación informal, no formal y formal.

Educación y consumo

La Unión Europea, a través de la Carta Magna de

1972 y posteriormente en 1979 con el primer programa preliminar de la Comunidad Económica Europea (CEE), atribuye al consumidor derechos como la salud y la seguridad, la protección de sus intereses económicos y la reparación en caso de daños y perjuicios, así como el derecho a la información y a la enseñanza. Del mismo modo recomendó a los estados miembros la inserción de la Educación para el Consumo en la escuela (Unión Europea, s.f).

España, siguiendo la línea establecida por la Unión Europea, contempla en el artículo 51 del capítulo tercero de su Constitución, que los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, los legítimos intereses económicos de los mismos. Además, promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios, fomentarán sus organizaciones y escucharán a estas en las cuestiones que puedan afectar a aquéllos, siempre bajo los términos que la ley establezca (Constitución Española, 1978).

Del mismo modo la Ley 26/1984, de 19 de julio, General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios, en su capítulo IV alude al derecho a la educación y formación en materia de consumo. En este sentido establece que se debe potenciar la formación de los educadores e incorporar en el sistema educativo contenidos en materia de consumo bajo las siguientes finalidades: facilitar la comprensión y utilización de la información, promocionar una mayor libertad y racionalidad en el consumo, difundir el conocimiento y ejercitación de los derechos y deberes como consumidores, fomentar la prevención de riesgos y adecuar las pautas de consumo al uso racional de los recursos naturales. Se trata de conseguir que el consumidor tenga información suficiente y veraz sobre el producto que va a adquirir, para que ello le permita realizar una elección adecuada, al mismo tiempo que posea un conocimiento exhaustivo de sus derechos como agente del proceso de consumo.

La Asamblea General de Naciones Unidas, el 9 de abril de 1985 mediante la Resolución A/RES/39/248, proporcionó una serie de directrices para proteger

al consumidor, proponiendo a los gobiernos programas generales que estimulasen la información y la educación del mismo (Naciones Unidas, 1985). En los ámbitos autonómicos españoles, estos derechos son plasmados en los diversos Estatutos de los Consumidores y Usuarios que las Comunidades Autónomas han ido aprobando.

Como se puede apreciar, la justificación de la necesidad de proporcionar una Educación para el Consumo a la sociedad actual está fundamentada a nivel legislativo desde el más alto rango.

Para hacer del consumo una actividad responsable se necesita la puesta en práctica de una educación del consumidor que abastezca al ciudadano de los instrumentos y de las herramientas imprescindibles para minimizar los efectos de la sociedad de consumo a la que el entorno induce. Por ello, desde todos los ámbitos que componen la comunidad, se debe informar, formar y educar, sobre todo a las poblaciones más jóvenes, para paliar el estado de indefensión y vulnerabilidad que se crea ante el fuerte influjo consumista. Este proceso de culturización de la población en materia de consumo cuenta con medios de diversa índole, siendo el más efectivo la educación.

En esta culturización entra en juego el proceso de socialización para el consumo, el cual, puede entenderse como un proceso desde donde se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos de funcionamiento como consumidor (Castillejo et al., 2011).

Siguiendo a Gámez (2010) dicho proceso debe entenderse a partir de dos elementos fundamentales: el nivel de maduración cognitiva y social de la persona, y la influencia que ejercen los diferentes agentes de socialización.

En un estudio llevado a cabo por Denegri (1995) se determinó que los sujetos entre los 10 y los 13 años de edad se sitúan en una etapa de transición; entre lo lógico y lo abstracto y entre la fantasía y la realidad objetiva, influyendo todo este compendio en la construcción de su identidad. Esto, se relaciona

directamente con las conclusiones propuestas por Krauskopf (2007), quien argumenta que, durante el periodo de edad que va de los 10 a los 13 años (adolescencia temprana), predominan los cambios físicos y el consiguiente impacto que estos tienen en la vida psíquica del individuo, provocando con ello un alto grado de preocupación tanto por la imagen física como por la parte emocional y social. Todas estas circunstancias hacen que a tal edad el adolescente sea muy vulnerable al ejercicio del consumo, puesto que las campañas publicitarias dirigidas a dicha población, tratan de hacer ver a los menores que el consumo de productos les van a hacer sentirse mejor, tanto física como emocionalmente, permitiéndoles con ello integrarse con éxito en la sociedad. En consonancia a este planteamiento, Aznar y Cánovas (2008) afirman que el consumismo conduce a los más jóvenes a sobrevalorar los productos y a no sentirse satisfechos con nada, al mismo tiempo que les lleva a desarrollar rechazo hacia el esfuerzo y el sacrificio, repercutiendo con ello no sólo en su conducta, sino también en su salud mental, emocional e incluso física.

El segundo elemento, que en líneas anteriores se citaba y que Gámez (2010) señala como fundamental dentro del proceso de desarrollo como consumidor, es la influencia que ejercen los agentes de socialización, y que con respecto al tema tratado debe enfocarse en los siguientes: la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

La familia es el primer agente de socialización con el que el ser humano cuenta, fundamentalmente, en las primeras etapas del desarrollo. Este agente de primer orden, no sólo proporciona cimientos afectivos y económicos, sino también la transmisión de valores, conocimientos y normas. En cuanto a su papel con respecto al desarrollo de conductas y hábitos relacionados con el consumo, es el agente encargado de proporcionar a sus descendientes una primera base de criterios que les permitan ponderar racionalmente los estímulos consumistas que reciben del entorno. De esta forma podrán ejercer un consumo responsable y ajustado a su realidad económica y social.

El segundo agente de socialización que va a influir en las conductas y hábitos de consumo de la población más joven es la escuela. Esta va a ayudar a las nuevas generaciones a ir incrementando progresivamente sus conocimientos, sus capacidades y sus habilidades, hasta su inclusión total como ciudadanos activos. Bajo este procedimiento e implicando al conjunto del profesorado, los estamentos escolares han de establecer como finalidad educativa modelos específicos de conducta, así como estados deseables para alcanzar y lograr determinados fines y objetivos con respecto al consumo responsable (Torres Campos, 2008).

Del mismo modo que en la familia, en el entorno escolar se deben cuidar, tanto los conceptos que se transmiten en relación al consumo, como las conductas que se realizan, pues nuevamente no se puede obviar la influencia que tiene en los más pequeños el aprendizaje por observación o vicario, así como el aprendizaje incidental.

Como tercer agente de socialización se encuentra el grupo de iguales. Este, a partir de cierta edad y adquiriendo mayor fuerza durante la etapa de la adolescencia, puede favorecer o desfavorecer los hábitos de consumo aprendidos hasta el momento, pues el grupo de amigos aporta nuevos modelos de conducta social y nuevas pautas, normas y valores, que pueden o no coincidir con lo aprendido hasta el momento en el entorno familiar y el entorno escolar (Gámez, 2010).

En última instancia es preciso hacer mención a los medios de comunicación, como agentes de socialización con elevado poder de influencia en la adquisición de hábitos de consumo. Se ha venido diciendo que este agente y, en especial, la publicidad (Bortolatto et al., 2017) como transmisora de valores consumistas, juega un papel supremo en la era postmoderna. Se ha analizado cómo se consigue, mediante estrategias de marketing potentes, crear necesidades y a su vez ofrecer soluciones para paliar tales carencias y, a partir de ahí, originar otra necesidad y otra nueva propuesta de solución, de modo que el consumo va adquiriendo forma de bucle, sin extremos.

Herreros (1995) cita tres funciones que la comunicación publicitaria desarrolla para alcanzar este objetivo en forma de espiral: informar de la existencia en el mercado de productos y servicios, establecer y dar a conocer las diferencias entre un producto y otro y, por último, provocar acciones de compra de un determinado producto o servicio, por medio de la elaboración de mensajes creíbles y elocuentes, que superen y ganen a la competencia. Cabe señalar al respecto que, la mayoría de los objetos que se adquieren tienen un tiempo de vida útil determinado o planificado por el fabricante, con la finalidad de obligar al usuario a tirarlo y sustituirlo por otro nuevo, esta estrategia de negocios es lo que se denomina obsolescencia programada. Numerosos estudios llegan a la conclusión de que los valores que se transmiten a través de las industrias de producción y de los medios de comunicación, crean en la población actitudes consumistas irresponsables e irracionales (Herreros, 1995).

Claves de una Educación para el Consumo en la Escuela

La acción de consumir, como cualquier otra conducta, puede ser objeto de aprendizaje y de mejora. Por tanto, puede afirmarse que la Educación para el Consumo es susceptible de intervención pedagógica, debiendo impregnar el currículo escolar. De esta forma, tomando como base todas las nociones citadas y analizadas en apartados anteriores, es necesario proponer razonadamente a la Educación para el Consumo como valor y materia educativa que se ha de transmitir y como contenido transversal que se debe abordar a lo largo del currículo escolar.

La Educación para el Consumo busca que el alumno conozca el medio que le rodea; descubriendo, interpretando y adquiriendo conciencia crítica y solidaria de los símbolos que encuentra en el entorno, distinguiendo sus deberes y derechos como consumidor, así como los mecanismos necesarios para actuar eficazmente al respecto (Gavidia y Rodas, 2000). En líneas generales, Álvarez y Álvarez (1993) ya la definían como un proceso que tiene por finalidad aportar de manera gradual, secuenciada y acorde al nivel evolutivo de los discentes, elemen-

tos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo, que permitan desarrollar actitudes conscientes, críticas y solidarias, proporcionando satisfacción tras actuar de manera responsable ante los hechos de consumo. Señalaban que la educación del consumidor podía entenderse como un instrumento que permite el desarrollo de capacidades y hábitos de consumo responsables, dotados de contenido ético y criterios personales, libres y solidarios con el propio cuerpo y con el medio biofísico existente. Además de, estar justificado por los datos existentes, la necesidad de realizar intervenciones para promover Educación para el Consumo y la Salud en los centros educativos viene apoyada por diversas organizaciones y entidades de elevada consideración, por ejemplo, por la anteriormente citada OMS, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por el Consejo de Europa o la Comisión Europea, entre otras.

El centro educativo puede considerarse un espacio significativo para la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre salud, nutrición y consumo, dada la cantidad de tiempo que permanecen los niños en él, tal y como lo estima la OMS. Este entorno puede convertirse en uno de los pilares básicos para la prevención, por ejemplo, de la obesidad y trastornos de la conducta alimentaria, trabajando, por medio de campañas, actividades, talleres, entre otros, el desarrollo de una alimentación saludable y, con ello, la modificación de los hábitos alimentarios y de consumo inadecuados que están instalándose en la sociedad actual (Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, España, 2016a).

En este sentido, y deteniéndonos de manera concreta en otro ejemplo, la correcta Educación para el Consumo desarrollada desde uno de los hábitos de la población infanto-juvenil más omnipresentes como es la televisión, -ya señalado con anterioridad- también puede estar detrás de la eliminación de sesgos perniciosos, como, por ejemplo, los relativos a la visión del cuerpo en los jóvenes. Estudios como el de Latner et al., (2007) recalcan esta situación, demostrando que la exposición de estos a los

medios de comunicación de masas, en concreto, la televisión, pero también videojuegos y revistas, está significativamente asociada a la estigmatización hacia los jóvenes con sobrepeso. En relación a esto, tal y como señaló Aguaded (2005), la puesta en marcha de propuestas didácticas que tienen que ver con enseñar a ver la televisión son cada vez más necesarias, cuestión que se justifica desde el amplio tiempo que a menudo el niño/a o el/la joven dedica a la misma. Así mismo, trabajar para la reducción del tiempo de visionado en pos de otras alternativas no debe ser la única vía educativa. También es necesario dotar al discente del necesario componente crítico para reconocer el mensaje transmitido a través de medios como este.

Esto nos lleva a otro de los pilares fundamentales en el éxito de una correcta implementación de propuestas didácticas que tienen que ver con Educación para el Consumo: la formación del profesorado. La Educación para el consumo en los planes de formación del profesorado debe ser todavía ampliada y reforzada. Así, requiere asumir una necesaria mirada a otras disciplinas con las que comparte un sentimiento crítico, altruista y de sostenibilidad, como las clásicas líneas de trabajo que tienen que ver con la Educación Ambiental (Mora Penagos, 2009), (Vilches y Gil Pérez, 2012) en pos de un consumo sostenible de los recursos naturales y de las energías que disponemos en nuestra cotidianidad (luz, agua, gas, etc.) (Aznar et al., 2014) o con la Educación para la Salud (Perea, 2001), (Talavera y Gavidia, 2007), (Rodrigo Vega et al., 2012), (Somsri et al., 2016), (Rodrigo Vega et al., 2017). El nuevo docente debe ser capaz de ampliar los horizontes en materia de actitudes y habilidades para un consumo responsable y crítico. Ello pasa por saber transmitir con responsabilidad el conocimiento de las actuales leyes del mercado. Es necesario introducir en la formación de los futuros docentes y por tanto, desde la educación superior, el conocimiento y responsabilidad social por saber a qué lugar va nuestro capital cuando compramos un producto, de dónde ha venido ese producto, cuál es la nacionalidad de la mano de obra que ha permitido que el producto se realice, dónde fue manufacturado, entre otras. Una formación que conciencie e ilustre al docente para

convertirlo en un individuo crítico y para que sea capaz de transmitir esa misma capacidad de crítica a sus estudiantes en la institución escolar. El aprendizaje de esto se orienta hacia un desarrollo de conocimientos y competencias enfocados a que los individuos puedan tomar decisiones con sustento informativo en cuanto al consumo. Con ello, primeramente, se deben de establecer acciones formativas desde la educación superior a docentes no solo desde el desarrollo de los conocimientos fácticos, es decir, del saber qué se debe hacer, sino también desde el desarrollo procedimental de los mismos, el saber cómo hacerlo (Barth et al., 2013).

Otra cuestión interesante radica en la necesidad y posibilidad de trabajar estas enseñanzas a tempranas edades. A través de numerosas investigaciones en diferentes campos, se ha demostrado que el proceso de adquisición de conocimientos y hábitos conductuales alcanza un mayor grado de efectividad cuando son trabajados desde las primeras etapas del desarrollo evolutivo. En el caso que nos ocupa, diversos estudios dentro del ámbito escolar han concluido que, desde el inicio de la escolaridad, el alumnado presenta la capacidad suficiente para comprender y aprender, por ejemplo, conceptos económicos, e incluso muestran capacidad para aplicarlos a situaciones reales de su entorno (Berti, 1993; Denegri et al., 2006; Schug, 1996).

Sin embargo, como puede deducirse, antes de establecer cualquier tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje, es significativamente importante conocer el nivel evolutivo del discente y, con ello, lo que existe en su mente en pleno proceso de desarrollo. A menudo, la falta de adecuación entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de cognitivo es una de las causas por las que fracasan determinadas metodologías puestas en marcha dentro de las aulas. Esta conexión entre enseñanza y estilos de aprendizaje adquiere más relevancia si cabe, cuando se trata de abordar contenidos de gran interés y conexión con la vida real. Este es el caso de la alfabetización económica y de la adquisición de hábitos de consumo reflexivo y crítico, pues en este tipo de aprendizajes se dan complicadas interacciones cognitivo-actitudinales (Berlanga, 2007).

En suma, se trataría de formar a un ciudadano consumidor con un componente ético destacado. Un individuo que no se limite al ejercicio de la mera adquisición de productos, al consumismo desmedido o sin conciencia del mismo, sino con un conocimiento que le permita hallar y criticar la procedencia real del producto. Un consumidor responsable y conocedor de la trascendencia del propio acto de adquirir, tomar o usar para cubrir una necesidad (Dueñas et al., 2014).

En definitiva, puede decirse que la Educación para el Consumo se plantea como el medio que aporta los recursos necesarios para que el alumnado pueda situarse críticamente frente al consumismo, y, así, pueda evitar las consecuencias negativas de este consumo incontrolado: despilfarro de materias primas, ataques al medio ambiente, desigualdades sociales... (Álvarez y Álvarez, 1993).

Con esta finalidad, las distintas leyes educativas han ido integrando en sus currículos escolares la Educación para el Consumo, atravesando, eso sí, momentos críticos; pues se ha pasado de la pretensión de convertirla en una asignatura hasta considerarla un contenido más puramente informativo y no formativo (González, 2001).

Conclusiones

En la sociedad actual postmoderna se ha instaurado una nueva racionalidad basada en el gasto y el despilfarro incondicional como funciones centrales de la sociedad (Marinas, 2001).

La postmodernidad se basa en el consumo, la abundancia, el ocio, el entretenimiento, la reducción del esfuerzo a merced del desarrollo tecnológico... Los jóvenes se consideran a sí mismos ferozmente consumistas, estilo de vida al que no sólo ha contribuido la sociedad en general sino también los propios progenitores, pues defienden la idea de que sus hijos tienen derecho a poseer y a acceder a todos aquellos bienes a los que ellos no pudieron acceder (Ramos y García, 2009).

Los cambios sociales y culturales originados en el proceso postmoderno han impactado fuertemente en la dinámica psicosocial, ocasionando que, fenómenos económicos como el consumo de bienes y servicios tengan influencia psicológica en la construcción de la identidad personal y social (Loeza, 2003).

Según Bauman (2007) el mercado de consumo genera exceso y despilfarro, y fomenta emociones vinculadas a comprar de forma compulsiva y liberarse del mismo modo de aquellas adquisiciones que dejan de ser atractivas, para adquirir otras nuevas y más motivantes. Esto conduce a que, además de inmersa en una sociedad de consumo, la población se halle encuadrada en una sociedad de endeudamiento, puesto que el individuo se llega a gastar más allá de sus recursos monetarios para poder adquirir productos, bienes y servicios que considera propios del grupo social al que intenta aspirar o del que ya forma parte. A tal circunstancia debe sumarse la dinámica insatisfactoria de los salarios, pues esta pone en alza el sentimiento de exclusión, y a su vez conduce al aumento del riesgo de sobreendeudamiento (Denegri et., al 2017) como vía para poder acceder a símbolos de éxito social. Este círculo vicioso atañe principalmente a aquellos sectores socioeconómicos más desfavorecidos (Chiguay et al., 2016).

La tendencia a la globalización de los mercados y el aumento del consumo irracional, traen consigo problemas estructurales y sociales, requiriendo resolverse en un marco amplio, donde junto con medidas de tipo jurídico deben darse medidas de tipo económico, ético y educativo. Formar a los consumidores desde la consciencia, la crítica, la solidaridad, y el compromiso con su entorno medioambiental. Por tanto, es urgente dar respuesta a la necesidad de instaurar valores que dirijan a la población a consumir de forma crítica y responsable dentro del mundo globalizado en el que se encuentra inmersa. En una sociedad donde se presenta la necesidad de consumir para vivir, cuando no hay educación en valores de consumismo racional sino compulsivo, donde los niveles de consumo se convierten en algo patológico, se evidencia que las ansias de

consumir tratan de ocultar un sentimiento de vacío generado por la constante presión de la sociedad por consumir (Fromm, 2011b), justificando la necesidad acuciante de una Educación para el Consumo. Los consumidores postmodernos hacen su elección en la liquidez y relatividad de sus estilos de vida difusos. Relativo a esto, como señalan en su trabajo Ricci et al., (2016) aparecen diferentes formas de interpretar al individuo consumidor. Por un lado, consumo como vía de escape, como forma de alcanzar una identidad perdida, por hallar una respuesta, un sentimiento que tiene que ver con el consumo inmediato y fugaz de un producto que calme la sed de satisfacción por una necesidad creada. Por otro lado, dejando al margen esta visión radicalmente pesimista, narcisista del individuo consumidor, solitaria y desenfadada, aparece otra visión: aquella que sí presenta un componente ético y que sin duda justifica la necesidad y potencia la labor de una educación para el consumo total, la del lado positivo de la liquidez (Fabris, 2003), representada como el contexto prolífico para el nacimiento de un nuevo consumidor que está libre de restricciones sociales y eventualmente consciente de su elección.

El enfoque educativo postmoderno considera que el enfoque educativo moderno al que pretende sustituir, y la estructura de las escuelas son inadecuados (Kahraman, 2015). Desde esta idea se establece una continua reflexión y puesta en objeto de crítica permanente. Por ello como mejor herramienta para tratar de lograr la citada finalidad, se encuentra la Educación, entendida como célula de cambio de toda sociedad. Y dada la temática concreta que se viene abordando, un buen instrumento es la Educación para el Consumo, la cual ha de ser transmitida tanto por la familia, por ser el primer agente de socialización, como por la escuela y, en definitiva, por el conjunto que compone la comunidad educativa y con ello la sociedad.

Los contextos ecológico, socioeconómico y cultural están presentes en el alcance del consumo sostenible (Gombert-Courvoisier et al., 2013). A ellos se ha de añadir el contexto educativo específico, pues el equitativo consumo de la educación también puede ser llevado a examen, no quedando está en una

situación muy tranquilizadora. Una amenaza que observamos en la escuela en relación con el consumo es la injerencia del capital y el mercado en la educación, lo cual conlleva la subordinación de la escuela a los intereses del consumo desmedido y mercantilizado, generando el consumo y la comercialización del conocimiento, la intelectualidad y los afectos; lo que se denomina capitalismo cognitivo (Morgan, 2016), el cual genera y equipara el consumo, con sus formas productivas y sociales, y la educación, donde ha introducido e implementado la lógica financiera, lo que implica una gobernanza, una burocratización y una degradación de objetivos para adaptarse a las lógicas del consumo, implicando en la práctica peligros para la equidad, la democracia, y la construcción individual y social de la escuela (Heilbronn, 2016).

La Educación es el mejor mecanismo para formar y capacitar a cada persona en la comprensión y actuación en una sociedad altamente dinámica y en permanente transformación como es la actual. Ha de ser entendida como el elemento referencial del proceso de formación de capital humano y con ello de capital social (Villalobos y Ponce, 2008).

Elizondo (2016) postula que las estrategias de manipulación mediática sólo pueden ser efectivas ante quien esté expuesto a todos los vientos, por ello es fundamental promover la educación integral desde la educación formal pública. Son la escuela y el sistema educativo agentes de gran influencia en los menores, los cuales pasan gran parte de su vida en los ámbitos formales de educación, enfrentándose a las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, las transformaciones individuales, erigiéndose las escuelas como lugares predilectos para la construcción de identidades con efectos duraderos sobre los valores y acciones de los sujetos, sobre lo que son y lo que piensan que pueden ser (Appel, 2011). El condicionamiento o elección mediante distintas estrategias de marketing en relación a los productos y su marca existe. La marca como símbolo social o desde la estética del propio producto actúa como señuelo para su adquisición (Giraldo y Otero, 2018). De ahí la importancia de establecer y fomentar la Educación para el Consumo, con una

perspectiva crítica y constructiva, donde los alumnos puedan construir una nueva realidad contestataria a la dictadura de los modelos confeccionados por las marcas y el mercado.

Entendemos que la Educación para el Consumo persigue que el alumnado tome conciencia de los procesos de producción y consumo para actuar en consecuencia. De este modo, los futuros ciudadanos configurarán su propio sistema en relación con la producción y consumo, y desde una perspectiva crítica tendrán las herramientas para evitar que sea su entorno el que influya sobre ellos. Es importante ser conscientes de los peligros que entraña el consumismo, pero también de los beneficios que surgen de una Educación en y para el consumo.

Más allá de la profesionalización, debe otorgarse a las nuevas generaciones herramientas críticas para la vida, que les permitan articular las complejidades políticas, económicas, sociales, culturales... permitiéndoles alcanzar cierta claridad sobre quiénes son y cómo se representan en el entorno.

Referencias

- Aguaded Gómez, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar. Revista Científica de comunicación y Educación*, 25, 51-55.
- Alonso, L. E. & Fernández, C. J. (2010). Consumo e hipermodernidad: Una revisión de la teoría de Gilles Lipovetsky. *Anuario Filosófico*, 43(2), 325-351.
- Álvarez, M. N. & Álvarez L. M. (1993). Nuevas perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 8-11.
- Amonachvili, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas*, 16(1), 87-97.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31
- Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (2016a). Niños que cada vez juegan menos. Recuperado de <http://www.aefj.es/conte->
- nidos/ninos-que-cada-vez-juegan-menos
- Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (2016b). El menor consumo televisivo infantil de la historia. Recuperado de <http://www.aefj.es/blog/el-menor-consumo-televisivo-infantil-de-la-historia>
- Aznar, P. & Cánovas, P. (2008). Educación, género y políticas de igualdad. Valencia: Universitat de València.
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero, A., & Martínez-Agut, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 133.
- Barth, M., Adombent, M., Fischer, D., Richter, S., & Rieckmann, M. (2013). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 72-81.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Berlanga, S. (2007). La educación del consumidor para el ámbito escolar: Discurso político y práctica educativa en la comunidad autónoma de Aragón. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://zaguan.unizar.es/record/5550/files/TESIS-2011-006.pdf>
- Berti, A. (1993). Fifth-Graders. Ideas on Bank Functions and Interest Before and after a Lesson on Banking. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 183-193.
- Bortolatto, M. S., Vanderlin, A., Alberton, J., Loch Boeing, F., Willemann, S. E., & Zwierewicz, M. (2017). As influências do marketing na educação de crianças para o consumo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18, 55-68.
- Castillejo, J. L., Colom, A. J., Pérez Alonso-Geta, P. M., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M., & Vázquez, G. (2011). Educación para el consumo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 14, 35-58.
- Carrington, D. (25 de marzo de 2016). Three-quarters of UK children spend less time outdoors than prison inmates – survey. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/environ->

ment/2016/mar/25/three-quarters-of-uk-children-spend-less-time-outdoors-than-prison-inmates-survey

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Crawford, M. (1992). The World in a Shopping Mall. En M. Sorkin (Ed.), *Variations on a Theme Park. The new American City and the end of public space* (pp. 3-30). New York: Hill and Wang.
- Chiguay, L., Denegri, M. & Escobar, B. (2016). Relación entre actitudes hacia endeudamiento y locus de control del consumidor en estudiantes universitarios. *Suma Psicología*, 23(1), 1-9.
- Denegri, M. (1995). El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Denegri, M., Del Valle, C., Gemp, R. & Lara, M. A. (2006). Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 103-120
- Denegri, M., Barros, S., Cárdenas, V., Sepúlveda, J., & Vivallo, O. G. (2017). Consumo y endeudamiento en adolescentes escolarizados de la Región de La Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 61-74.
- Dueñas, S., Perdomo-Ortiz, J., & Villa, L. (2014). El concepto de consumo socialmente responsable y su medición. Una revisión de la literatura. *Estudios Gerenciales*, 30 (132), 287-300.
- Edginton, C. R., Jordan, D. J., DeGraaf, D. G. & Edginton, S. R. (1995). *Leisure and life satisfaction: Foundational Perspectives*. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Elizondo, P. B. (2016). Anclaje, deseo y estulticia: Un análisis a tres mensajes publicitarios. *Káñina*, 40(1), 157-165
- Fabris G. (2003). *Il nuovo consumatore: verso il postmoderno*. Milan: Franco Angeli.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGenerales-DelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Fromm, E. (2011a). *Sobre la desobediencia*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (2011b). *El amor a la vida*. Barcelona: Paidós.
- Gámez, L. (2010). Tratamiento del tema transversal Educación para el Consumo en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- García Ruiz, P. (2009). El concepto de “reflexividad” en la sociología del consumo: Algunas propuestas. *RES. Revista Española de Sociología*, 12, 85-102
- Garrote, D. (2009). Análisis de la incidencia de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TAC) en los factores de personalidad de los estudiantes de Educación Secundaria de Granada (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Gavidia, V. & Rodes, M. J. (2000). Desarrollo de la Educación para la Salud y del Consumidor en los Centros Docentes. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=8072_19
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. California: Stanford University Press
- Giraldo, W. & Otero, M. C. (2018). Efectos en la intención de compra a partir del valor de marca, la actitud hacia el dinero y el estilo parental. *Revista ESPACIOS*, 39(26), 10-22.
- Godoy, D. R. (2016). Los precios. *Idearium*, 8(9), 151-166.
- Gombert-Courvoisier, S., Sennes, V., Ricard, M., & Ribeyre, F. (2013). Higher education for sustainable consumption: case report on the human ecology master’s course (University of Bordeaux, France). *Journal of Cleaner Production*, 62, 82-88.
- González, M. L. (2001). La comunicación publicitaria en el entorno de protección al consumidor (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/>

tesis/inf/ucm-t25314.pdf

- Gutiérrez Ponce, R. (2010). Tratamiento del tema transversal de la educación del consumidor en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la comarca malagueña del Valle del Guadalhorce (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Heilbronn, R. (2016). Freedoms and Perils: Academy Schools in England. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 306-318.
- Herreros, M. (1995). *La Publicitat: Fonaments de la comunicació publicitaria*. Barcelona: Pórtic Media.
- Kahraman, A. D. (2015). Relationship of Modernism, Postmodernism and Reflections of it on Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991-3996.
- Krauskopf, D. (2007). Políticas de juventud, adolescencia y salud. *Temas sociológicos*, 11, 355-374.
- Latner, J. D., Rosewall, J. K., & Simmonds, M. B. (2007). Childhood obesity stigma: association with television, videogame, and magazine exposure. *Body image*, 4 (2), 147-155.
- Ley 26/1984, de 19 de julio, General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios. *Boletín Oficial del Estado*, 176, de 24 de julio de 1984.
- Loeza, G. (2003). *Compro, luego existo*. México: Océano.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 21 de noviembre de 1990.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial el Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M.M. & Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 56, 101-110.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marinas, J. M. (2001). *La fábula del bazar: orígenes de la cultura del consumo*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, España (2016a). Plan de Consumo de Fruta y Verdura en las Escuelas 2016-2017. Recuperado de http://www.alimentacion.es/imagenes/es/0.%20Plan%20Nacional%20Fruta%202016-2017%20_tcm5-61680.pdf
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, España (2016b). Informe del consumo de alimentación en España 2015. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/imagenes/es/informeconsumoalimentacion2015_tcm7-422016.pdf
- Mora Penagos, W. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 26, 7-35.
- Morgan, C. (2016). Testing students under cognitive capitalism: knowledge production of twenty-first century skills. *Journal of Education Policy*, 31(6), 805-818.
- Naciones Unidas (1985). Protección del consumidor. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/39/248&Lang=S>
- Novo, J. (2016). *Publicidad, persuasión y comportamiento del consumidor*. Universidade da Coruña, A Coruña.
- Perera, R. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, 4, 15.
- Quintero-Bermúdez, R., Bermúdez Cruz, R. M., & Quintero Torres, R. (2017). El consumo como efecto colateral de la erosión en la cultura. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 57-66.
- Ramos, D. & García, M.C. (2009). Postmodernidad y educación: una aproximación al universo de los jóvenes.

- nes. *Caleidoscopio*, Revista digital de contenidos educativos, 2, 34-43.
- Ricci, C., Marinelli, N., & Puliti, L. (2016). The Consumer as Citizen: The Role of Ethics for a Sustainable Consumption. *Agriculture and Agricultural Science Procedia*, 8, 395-401.
- Rodrigo Vega, M. R., Ejeda Manzanera, J. M., & Caballero Armenta, M. C. (2013). Una década enseñando e investigando en Educación Alimentaria para Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 243-265.
- Rodrigo Vega, M., Caballero Armenta, M., Ejeda Manzanera, J., Cubero Juárez, J., & Ortega Navas, C. (2017). Las Guías Alimentarias como material didáctico en la formación de Maestros: análisis y aplicación. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 145-164.
- Santesmases, M. (2004). *Marketing: Conceptos y estrategias*. Madrid: Pirámide
- Sassi, F. (2010). Obesity and the Economics of Prevention. *Fit not Fat*. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/www.eaca.be/ContentPages/956222899.pdf
- Schug, M. (1996). Introducing Children to Economic Reasoning: Some Beginning Lesson. *The Social Studies*, 87(3), 114-118.
- Somsri, P., Satheannoppakao, W., Tipayamongkholgul, M., Vatanasomboon, P., & Kasemsup, R. (2016). A cosmetic content-based nutrition education program improves fruit and vegetable consumption among grade 11 Thai students. *Journal of nutrition education and behavior*, 48 (3), 190-198.
- Talavera, M., & Gavidia, V. (2007). Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. *Opiniones del profesorado. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 119-128.
- Torreblanca, F. (29 de junio de 2015). Qué es y cómo afecta el Brand Bullying. Recuperado de <http://franciscotorreblanca.es/que-es-y-como-afecta-el-brand-bullying/>
- Torres Campos, J. A. (2008). Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Unión Europea (sin fecha). La historia de la Unión Europea. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es#1945-1959
- Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26 (2), 25-43.
- Villalobos, L. & Ponce, H. (2008). La educación como factor del desarrollo integral socioeconómico. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2.

Endnotes

1 Universidad de Extremadura. casaresavila@gmail.com

2 Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. jorgecm@unex.es

3 Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. miguelmartin@unex.es

Estudio documental de los instrumentos de evaluación a través de la cartografía conceptual

Documentary study of the evaluation instruments through the conceptual cartography

Vea Solano, Roberto Carlos¹
Hernández Mosqueda, José Silvano²

Resumen

En el proceso educativo es necesaria la implementación de instrumentos evaluativos que reflejen el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes. Es por ello que surgió la necesidad de realizar un estudio documental que permita conocer la diversidad de estos instrumentos. La organización de la información recabada para esta investigación se realizó a través de la cartografía conceptual, cumpliendo con los ocho ejes de análisis que propone esta metodología, revisándose fuentes primarias y secundarias como Redalyc y Dialnet. Con la información obtenida se reflejó la importancia de conocer diversos instrumentos de evaluación para el logro de las competencias desarrolladas por los estudiantes y para la toma de decisiones que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Instrumentos de Evaluación; Análisis Documental; Diseño; Evaluación Formativa; Cartografía Conceptual.

Abstract

In the educational process it is necessary to implement evaluative instruments that reflect the level of knowledge acquired by the students. That is why the need arose to carry out a documentary study that allows to know the diversity of these

instruments. The organization of the information gathered for this research was carried out through conceptual cartography, complying with the eight axes of analysis proposed by this methodology, reviewing primary and secondary sources such as Redalyc and Dialnet. With the information obtained, it was reflected the importance of knowing different evaluation instruments for the achievement of the competences developed by the students and for the decision making that allows to improve the teaching and learning processes

Key words: Instruments of Evaluation; Documentary Analysis; Design; Formative Evaluation; Conceptual Cartography

Introducción

El proceso evaluativo es un factor esencial en la enseñanza al constituir la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza y contribuir al logro de las finalidades de la formación (González, 2002); para el logro efectivo de esta actividad es necesario de la implementación de instrumentos de evaluación que son definidos como aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar

Para citar este artículo:

Vea, R. y Hernández, J. (2018) Estudio documental de los instrumentos de evaluación a través de la cartografía conceptual. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 75 -88

el aprendizaje. Sirven para sistematizar las valoraciones del evaluador sobre los diferentes aspectos a evaluar. (Ibarra y Rodríguez, 2011) o bien un procedimiento estandarizado que permite obtener un conocimiento objetivo de una persona, producto, sistema o institución (Muñiz y Fonseca, 2008). El conocimiento de diferentes instrumentos de evaluación permite diversificar el proceso evaluativo en el aula, buscando con ello, reconocer el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes con las actividades diseñadas en la planeación, aumentar las posibilidades de que el docente vaya mejorando en el análisis de su quehacer al reflexionar en lo que ha fallado y qué le podrá permitir mejorar su desempeño. El principal objetivo para esta investigación documental es reconocer la importancia del proceso evaluativo, pero sobretodo, el conocimiento de diversos instrumentos que pueden diseñarse y utilizarse, permitiendo obtener la mayor información de lo que los alumnos aprendieron y lo que aún les hace falta reforzar.

El tema de los instrumentos de evaluación obtiene gran relevancia desde el momento en el que forman parte fundamental para la demostración de adquisición de saberes tal como lo señalan Muñiz y Fonseca (2008) “la importancia de unos instrumentos de evaluación adecuados radica en la trascendencia de las decisiones y las consecuencias que a partir de ellos se derivan, tanto personales como sociales”; además, porque de ellos dependerá en gran parte el actuar del docente en los distintos momentos de su práctica profesional, así como del propio alumno, es por ello que estos instrumentos guardan estrecha relación con los propósitos de la evaluación y constituyen la base a partir de la cual obtener información a fin de establecer inferencias y así poder emitir el juicio de valor que define a la evaluación (Di Matteo, 2017), puesto que la información que arroja la aplicación de estos instrumentos orienta el proceso de toma de decisiones que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje, es aquí donde radica la importancia de los instrumentos por ser fundamental para el logro de los objetivos planteados en la planeación, otro elemento esencial del proceso educativo, permitiendo generar aquellos cambios que el docente

considere necesarios para el cumplimiento de esos objetivos. Por ello, es necesario que la evaluación del aprendizaje implique: Diseñar procedimientos para la evaluación orientada al aprendizaje de competencias, utilizar métodos para la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado, utilizar diferentes técnicas de evaluación evaluar y orientar el desarrollo de las competencias, considerar a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2010)

El desconocimiento de la importancia de los instrumentos de evaluación para el quehacer docente y de información para su diseño, provoca en los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), la realización de prácticas profesionales incompletas, en muchas ocasiones improductivas, porque no tienen un referente confiable y tangible que les permita demostrar claramente los logros y avances que los alumnos de primaria han obtenido sobre una competencia una vez concluido el abordaje de los contenidos que se les han asignado para trabajar, siendo que la eficacia de la evaluación depende de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administra y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados (Camilioni, 1998). En muchas ocasiones la falta de información sobre este tema ocasiona que se repitan patrones de conducta generacionales en los periodos de prácticas, llevando los estudiantes consigo solo planeaciones y actividades generales para evaluar sin tomar en cuenta la relevancia que pueda traer para él, diseñar y utilizar un instrumento de evaluación acorde con las necesidades del contexto y de los alumnos con quienes trabaja; mejorando con ello su labor como futuro docente.

En nuestro país se han implementado diversos planes de estudio, y en el caso del vigente establece que: se debe “evaluar para aprender”. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquellos obtienen en cada una de las evaluaciones que

presentan durante un ciclo escolar. (Secretaría de Educación Pública, 2013). Para lograrlo, es necesario que el futuro docente conozca una diversidad de instrumentos evaluativos que le permitan enfrentar las diferencias de cada sujeto que forme parte de su aula, permitiendo con ello igualdad de oportunidades y respeto de su diversidad para aprender.

La presente investigación documental se realizó, en base a la metodología de la cartografía conceptual, con la firme finalidad de proveer de información relevante a los estudiantes de la ENEF sobre la importancia del proceso evaluativo procurando que cuenten con herramientas que les permitan diversificar su actuar en las aulas a través del conocimiento y diseño de diferentes instrumentos de evaluación que como futuro docente tendrán que implementar para mejorar sus prácticas. Aunado a esto señalar que nuestro sistema educativo busca la adquisición de diversas competencias para la vida en los alumnos de educación básica (SEP, 2011) por lo que el estudiante normalista debe estar actualizado y capacitado para tomar decisiones en torno a su quehacer profesional generando mejores posibilidades de aprendizaje en sus alumnos.

Desarrollo

El diseño de una metodología para conocer los instrumentos de evaluación que permitan al futuro docente mejorar su desempeño profesional se constituye en el propósito de este estudio documental, partiendo de las los siete los pilares sobre los que descansa la evaluación en la educación superior: ¿por qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿con qué calidad se evalúa?, ¿qué hacer tras la evaluación? (Falchivok, 2005). Siendo de vital importancia la actitud y motivación que estos demuestren ante las acciones claves que se establecen dentro de este diseño al manejar preguntas como: ¿qué son los instrumentos de evaluación?, ¿a quién le sirven?, ¿cuándo debo aplicarlos?, ¿cómo elaborarlos?, formarán parte de esta metodología buscando acercar a los estudiantes a estos términos y procurando que se resuelvan todas las dudas que se generen.

2.1 Tipo de Estudio

Para el presente estudio se realizó un análisis documental considerado como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto (Clausó, 1993). Es un proceso, y como tal, quien lo realice sigue una serie de pasos que le permiten identificar, comprender, interpretar y representar el contenido del documento analizado (Espinosa, Botero, Rondón y García, 2009). En este proceso debe existir una simbolización del documento, lo que posibilitará la valoración del mismo y lo convertirá en fundamental o no (Barité, 2015), por ello, se realizó una investigación en diversos libros y páginas electrónicas como Google Académico, Redalyc, entre otras, que ofrecían información relevante para comprender la definición de evaluación y de los instrumentos de evaluación, los tipos que existen, la importancia de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cuestiones. Para rescatar la información relevante se buscó:

Los libros o páginas electrónicas de índole educativo

Que aparecieran en ellos las palabras claves, como instrumentos de evaluación, evaluación, evaluar.

Información fuera clara, precisa y relevante.

Se realizó un análisis de cada documento encontrado para revisar que la información aportara a la investigación.

Después de tener toda la información se realizó una comparación para confrontar ideas similares o diferentes de los autores.

Se eligieron las definiciones para generar la cartografía conceptual

2.2 Técnica de Análisis

Tobón (2014) propone la estrategia de la cartografía conceptual que “busca que los estudiantes aprendan a gestionar la información y construir conocimiento en torno a un concepto o teoría altamente relevante siguiendo ocho ejes como mínimo”. Esta metodología consiste en estudiar con profundidad un concepto para sistematizar la información existente sobre éste, construir los aspectos faltantes

tomando como base la información que hay, comprenderlo y comunicarlo con claridad en la comunidad académica. (2014, 2015^a). Al considerarla completa fue la que se aplicó para la elaboración de esta investigación documental haciendo un análisis detallado de los instrumentos de evaluación, considerando los saberes previos y los referentes teóricos más actuales sobre el tema, trabaja con preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno al concepto desarrollado y siguiendo los ocho ejes que se proponen para su correcto cumplimiento y que se describen en la Tabla No. 1. Tabla 1.-Ejes de la cartografía conceptual del término instrumentos de evaluación

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la definición del concepto “instrumentos de evaluación”, su desarrollo histórico y el objetivo que persigue?	-Definición. -Desarrollo histórico del concepto. -Objetivo que persigue
2. Categorización	¿A qué clase mayor pertenece el concepto de instrumentos de evaluación?	-Clase inmediata: definición y características. -Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto instrumentos de evaluación?	-Características claves o elementos del concepto -Explicación de cada característica.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto instrumentos de evaluación?	-Conceptos cercanos o teorías similares a la investigada.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto instrumentos de evaluación?	-Subclases o tipos en que se divide el concepto.
6. Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto instrumentos de evaluación con determinadas teorías, procesos sociales culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Vinculación del concepto con procesos sociales-culturales, epistemológicos referentes. -Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del concepto instrumentos de evaluación?	Fases o pasos a seguir para ejemplificar la aplicación del concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto instrumentos de evaluación?	-Ejemplo de una aplicación del concepto siguiendo una serie de pasos o fases.

2.3 Fases del Estudio

Para lograr un análisis preciso del término a investigar y de los ejes que conforman la cartografía conceptual se realizaron las siguientes fases de estudio:

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias. Se realizó una búsqueda documental en Google Académico, Redalyc, Scielo, Dialnet; páginas electrónicas que brindan información de diversos ámbitos profesionales, en nuestro caso de la educación para aclarar las inquietudes y dudas sobre el término “instrumentos de evaluación” así como de los ejes de la cartografía conceptual.

Fase 2. Selección de información a través de palabras claves: Para la investigación se hizo uso de algunas palabras claves que permitieran buscar y encontrar de una manera más precisa la información adecuada al tema en cuestión y evitar pérdidas de tiempo y análisis de artículos con información no necesaria.

Fase 3. Realización del análisis mediante la cartografía. Para la investigación documental se trató de ir cumpliendo con cada uno de los ocho ejes de la cartografía conceptual, en algunos de estos será necesario ahondar más en información para mejorar la comprensión.

Fase 4. Revisión Final. Una vez concluida la investigación documental fue enviada al facilitador para su revisión y posibles cambios que surgieran por comentarios y sugerencias que ayuden a mejorar el trabajo realizado.

2.3.1 Documentos Analizados

Para la realización de una investigación documental es necesaria la revisión de diversas fuentes que brinden información acorde con lo que se pretende, y esta no fue la excepción, es por ello todos los documentos cumplieron: tipo de documento, país de origen, referencia y tema que aborda; lo anterior, para permitir futuras consultas y que ayuden al lector a comprender el origen de la información que se tomó en cuenta.

Cada documento debió cumplir con:

Alguna de las palabras clave que se buscaban y,

Con los datos básicos para citar como: autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

Después de haber cumplido con el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información (Latorre, Rincón y Arnal, 2003) de los instrumentos de evaluación se presenta la información más relevante empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

3.1 Noción ¿Cuál es la etimología del concepto Instrumentos de evaluación?

El Diccionario de la Real Academia Española señala el término evaluación como la “Acción y efecto de evaluar; mientras que evaluar es definida por este mismo como “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”, sin duda para llegar a este proceso es necesario de la aplicación de distintos instrumentos, los cuales son definidos en este mismo como aquel “objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad”.

Existe una diversidad de definiciones acerca del término evaluación desde considerarla como:

...una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (Díaz & Hernández, 2002, p. 354).

Por su parte, Salas Perea (1998) define evaluación como la actividad que consiste en el análisis e interpretación de los resultados de diferentes instrumentos de medición sobre la actuación de un educando o candidato ante una actividad y/o tarea, en comparación con un patrón o modelo estandarizado, y que se efectúa con la finalidad de tomar una buena decisión. Mientras que Hernández recupera a la evaluación como un medio para la toma de decisiones referidas a acreditar un semestre o grado, o aprobar exámenes (Tobón, García, Pimienta 2010).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2013) la evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Es un proceso que requiere de la recolección de información respecto del objeto que se está evaluando. En materia educativa, aquella recolección se realiza principalmente a través de instrumentos de evaluación, que pueden ser definidos como todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes (Castillo, 2003; Pimienta, 2008).

Para Castillo (2010) son instrumentos útiles para la evaluación todos los materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor; así como todas las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno. Tanto los unos como las otras proporcionan alguna información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas alcanzado por parte de los alumnos.

3.2 Categorización ¿A qué o clase inmediatamente mayor pertenece el concepto Instrumento de evaluación?

El uso de una serie de técnicas e instrumentos de evaluación resulta imprescindible si queremos llevar a cabo una evaluación sistemática, coherente y adecuada. Demostrando con esto que los instrumentos evaluativos son parte primordial de la evaluación definida por Hernández (2013) como un proceso sistémico que debe incluir instrumentos que permitan evidenciar el logro de las competencias bajo ciertos criterios establecidos puntualmente. De acuerdo con Martínez (2012) el uso de evaluaciones formativas frecuentes se complementa con otro elemento clave, la diferenciación de la enseñanza según las características y condiciones de cada alumno; en otras palabras, para que disminuya la variación de los resultados los maestros deben aumentar la variación de su enseñanza.

Uno de los momentos más importantes en el proceso de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos es la realización de una evaluación psicopedagógica, entendida como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algunos alumnos concretos (Martínez, 2012)

La evaluación formativa se puede definir como: Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhar2009, p.1).

3.3 Caracterización ¿Cuáles son las características o elementos centrales que le dan identidad al concepto Instrumentos de evaluación?

Al estar en interacción con seres humanos diversos la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento que evalúe conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada, porque se estaría dejando de respetar esa diversidad de pensamiento, actuación e ideas de esos sujetos. Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera.

Estos instrumentos deben ser de óptima calidad, pues solo así puede asegurarse la obtención de evidencias válidas y confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. La información emanada de la aplicación de los instrumentos de evaluación orienta el proceso de toma de decisiones que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Existen diversos tipos y clasificaciones de instrumentos de evaluación. Cabrera (2000) asevera que

lo más usual es distinguir entre cuantitativos (pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, cuestionarios, procedimientos de observación sistematizados y estructurados) y cualitativos (pruebas de preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, entrevistas abiertas, proceso de observación participantes, análisis de contenidos, procedimientos grupales como grupos de discusión, grupo nominal, foros, etc.). Haladyna (1994) y Scheerens, Glas y Thomas (2003), distinguen entre instrumentos de selección de respuesta (donde la respuesta correcta es seleccionada dentro de la pregunta), instrumentos de construcción de respuesta (donde la respuesta debe ser construida por los estudiantes) e instrumentos de desempeño (en donde las tareas

de evaluación son similares a situaciones de la vida real). Por su parte, Miller, Linn y Gronlund (2013) distinguen entre instrumentos objetivos y de desempeño.

3.4 Diferenciación ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto Instrumento de evaluación?

El término instrumentos se confunde en ocasiones con el de técnicas o con estrategias, es por eso que en la **tabla No. 4** se señalan las diferencias entre ellos.

Aspecto	Instrumento	Estrategia	Técnicas
Enfoque educativo	Los instrumentos son los recursos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.	En el Plan de estudios 2011. Educación Básica, se señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.	El Plan de estudios 2011. Educación Básica señala que las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden. (SEP, 2011)
Definición	Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos. (Rodríguez e Ibarra, 2011, pp. 71-72)	Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el "conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno" (Díaz Barriga y Hernández, 2006).	Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos.
Características	Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea. Cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace.	Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo.	Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje.
Diferencias	Primero se debe elegir la estrategia a implementar, posteriormente la técnica adecuada para las condiciones con las que cuenta el docente y finalmente, se deberán analizar la gama de posibilidades de instrumentos que son acordes a cada técnica para implementarla en su quehacer docente.		

Elaboración propia (2017)

Tabla No. 4 Términos que se diferencian de Instrumento.

Mientras mayor sea el análisis del contexto en el que se encuentre el docente, el reconocimiento de las características, necesidades, motivaciones e intereses de los niños y la reflexión sobre la elección de la técnica e instrumentos de evaluación más adecuada a implementarse tras el abordaje de los distintos contenidos en el aula; mayor será la posibilidad de cumplir con los objetivos trazados al inicio de la planeación.

3.5 Clasificación ¿En qué subclases o tipos se divide el concepto Instrumentos de evaluación?

Los instrumentos evaluativos deben ser parte primordial de la planeación didáctica, pues a través de ellos se podrá valorar el nivel de adquisición de los conocimientos obtenidos por los alumnos. De acuerdo con Castillo (2010):

La evaluación tiene cada vez más importancia en la Etapa de Educación Infantil. Por lo que se considera que «la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación».

1. Global: porque está referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. Debemos realizar la evaluación sobre la base de los objetivos, en los que se expresan las capacidades básicas que los niños deben desarrollar tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares.

2. Continua y formativa: porque la evaluación es un elemento más de la acción didáctica, que permite regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo desde su inicio a su final.

Las técnicas e instrumentos para evaluar en la etapa de Educación Infantil, deben ser los adecuados para obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Algunas de esas técnicas para evaluar en Educación Infantil pueden ser: la observación directa y sistemática, la aplicación de escalas de observación, la

elaboración de diarios del profesor, el desarrollo de conversaciones con los alumnos, la utilización de medios audiovisuales, juegos, informes, la revisión de los trabajos de los alumnos, entre otras.

3.5.1 Técnicas de observación

La observación viene a ser fuente principal de conocimiento y de aprendizaje. Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados. (Álvarez, 2001). Por ello, las técnicas de observación permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas, los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada. (Sep, 2013)

Existen dos formas de observación: la sistemática y la asistemática.

En la primera, el observador define previamente los propósitos a observar; por ejemplo, decide que observará a un alumno para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada. Otro aspecto puede ser observar las actitudes de los alumnos ante diferentes formas de organización en el aula o con el uso de materiales educativos.

La observación sistemática se vale de dos instrumentos de evaluación de mayor utilidad: la guía de observación y el registro anecdótico.

La observación asistemática, en cambio, consiste en que el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje, sin focalizar algún aspecto en particular; por ejemplo, se registra todo lo que sucedió durante la clase o en alguna situación didáctica. Posteriormente, para sistematizar la información, se recuperan los hallazgos y se analizan con base en las similitudes, diferencias y correlaciones que puedan existir.

En cualquier tipo de observación que se decida realizar, es fundamental cuidar que el registro sea

lo más objetivo posible, ya que permitirá analizar la información sin ningún sesgo y, de esta manera, continuar o replantear la estrategia de aprendizaje. Dentro de esta técnica encontramos como instrumentos:

Guía de observación, Registro anecdótico, Diario de clase, Diario de trabajo, Escala de actitudes

3.5.2 Técnicas de desempeño

Son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación. Involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias. Entre los instrumentos de evaluación de las técnicas de desempeño, se encuentran las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos, organizadores gráficos, entre otros. Así mismo existen técnicas para el análisis de desempeño como; portafolio, rúbrica y lista de cotejo; y técnicas del interrogatorio como: tipos textuales: debates y ensayos, tipos orales y escritos: pruebas escritas y cuestionarios. (SEP, 2013)

De acuerdo con Castillo (2010) el diseño del proceso evaluador debe cuidar, por lo tanto, la selección de las técnicas y de los instrumentos de evaluación a utilizar, teniendo en cuenta que han de cumplir algunos requisitos:

1. Ser múltiples y variados.
2. Dar información válida de lo que se pretende conocer.
3. Utilizar diferentes formas de expresión (orales, escritas, gráficas, etc.).
4. Poder ser aplicables en situaciones escolares habituales.
5. Permitir comprobar la transferencia de los aprendizajes.
6. Poder ser utilizados en diversas situaciones y modalidades de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación.

De este modo, la técnica y los instrumentos de evaluación utilizados posibilitarán que la evaluación en cada nivel exprese un diferente grado de adquisición de los elementos integrantes de las competen-

cias, ya que, a medida que se avanza de un nivel a otro, se puede ir percibiendo un mayor desarrollo de dichas competencias por parte del estudiante.

3.6 Vinculación ¿Cómo se vincula el concepto con determinadas teorías, procesos sociales culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

El Plan de estudios 2011 del sistema educativo mexicano, establece como uno de sus principios pedagógicos el “evaluar para aprender” (SEP, 2011). En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que Zorrilla (2013) ha denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes. Además de lo establecido en el Plan de estudios 2011, la frase “evaluar para aprender” remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a las educadoras, las maestras y los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente. La evaluación para el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo (SEP, 2013). Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje

de los alumnos, así como de la práctica docente.

3.7 Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del concepto Instrumentos de evaluación?

Las acciones metodológicas a utilizar y de acuerdo con la investigación documental en este proceso de revisión de los instrumentos de evaluación para que sean conocidos e implementados por los estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales.

Tabla No. 5 Metodología propuesta para el conocimiento de Instrumentos de Evaluación

3.8 Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplica-

ción del concepto Instrumentos de evaluación?

Existe una diversidad de instrumentos de evaluación para aplicar en los procesos educativos, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes normalistas y diseñados tras el rescate de las características y necesidades de los alumnos, así como, del nivel de complejidad de los contenidos a abordar en el aula.

El siguiente ejemplo surge por el desconocimiento de los estudiantes normalistas sobre el diseño de instrumentos de evaluación que ayuden a cumplir con los objetivos de su práctica docente respetando el nivel cognitivo de sus alumnos.

Tabla 6. Ejemplo de aplicación del concepto y diseño de instrumentos de evaluación.

1). Diagnosticar.- Se tomarán algunas planeaciones didácticas (como muestreo) elaboradas por los estudiantes normalistas para reconocer aquellos instrumentos de evaluación que han puesto en práctica y si estos cumplen con los elementos necesarios.
2). Integrar un equipo de trabajo.- Se deberá elegir un alumno de cada grupo para que formen parte de este equipo y obtener información, desde su perspectiva, sobre qué es lo que hace falta para mejorar en el diseño de los instrumentos de evaluación.
3). Revisión de la malla curricular.- Con apoyo del equipo integrado se analizarán los cursos que conforman la malla curricular de la Licenciatura y rescatar los instrumentos de evaluación que se sugieren utilizar en el transcurso de cada uno.
4). Planteamiento de problemas de contexto.- Se deberán analizar los factores que influyen y los problemas que pueden generarse con la implementación de instrumentos de evaluación inadecuados en las prácticas docentes o bien, la no implementación de estos.
5).- Establecimiento de estrategias para mejorar los conocimientos.- Se brindará una conferencia-curso o taller (dependiendo de las posibilidades escolares) a un número determinado de estudiantes normalistas para que reconozcan la importancia de los instrumentos de evaluación y la relevancia de estos en el proceso educativo.
6). Resolución del problema.- Se elegirá un muestreo de estudiantes normalistas (algunos que estuvieron en el curso-taller y otros que no lo presenciaron) para que elaboren una planeación didáctica donde establezcan la aplicación de instrumentos de evaluación.
→
7).- Evaluación.- Se compararán las planeaciones de quienes estuvieron en la conferencia-curso o taller con la de quienes no fueron parte de él, para evaluar su desempeño y demostrar si esa estrategia permitió una mejora en el uso adecuado de los instrumentos de evaluación.
En base a la comparación se realiza un informe de resultados sobre la implementación de la propuesta, estableciendo acciones propias a mejorar y el nivel de desempeño alcanzado.

Elaboración propia (2017).

Contexto → Escuela Normal Experimental de El Fuerte	
Nivel Educativo	Nivel Superior (Escuela formadora de docentes)
Planteamiento o necesidad:	Los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) demuestran un desconocimiento sobre el diseño de instrumentos de evaluación, generando una elaboración deficiente de estos en sus prácticas profesionales.
Objetivo	Que los estudiantes de la ENEF conozcan y diseñen una diversidad de instrumentos de evaluación, que les permitan diversificar su proceso evaluativo en sus periodos de práctica y en su futuro laboral.
Elementos Metodológicos	Acciones Clave
1. Diagnosticar	Se seleccionaron por sorteo de número de lista 10 planeaciones por grupo de las Licenciaturas Educación Primaria y Primaria Intercultural-Bilingüe de 3ero, 5to y 7mo semestre para revisar los instrumentos de evaluación que utilizaron en sus planeaciones para sus periodos de práctica
2. Integrar un equipo de trabajo	Se solicitó el apoyo de los jefes de grupo para formar un equipo de trabajo que brindó información sobre lo que consideran hace falta para mejorar en el diseño de sus procesos evaluativos
3. Revisión de la malla curricular	El equipo revisó las mallas curriculares de las Licenciaturas en Educación Primaria y Primaria Intercultural-Bilingüe y rescataron que en los cursos se sugiere la implementación de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, ensayos, exámenes orales y escritos, debates, portafolios, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes, organizadores gráficos, debates, entre otros.
4. Planteamiento de problemas de contexto	Se ha convertido en una problemática el diseño de instrumentos de evaluación, por: La falta de ejemplificación y consistencia en la elaboración de estos instrumentos por parte de los docentes normalistas, al no aplicarlos continuamente La desmotivación por parte de los alumnos hacia el reconocimiento de la importancia de estos en su proceso formativo.
5. Establecimiento de estrategias para mejorar los conocimientos	Se eligieron 10 alumnos de cada salón (para un total de 50) a quienes se les brindó una conferencia sobre la diversidad de los instrumentos de evaluación, la importancia y relevancia que tienen estos en los procesos de evaluación que llevan en las aulas.
6. Resolución del problema	Se eligieron 20 alumnos de cada grupo (10 que asistieron a la conferencia y 10 que no), quienes elaboraron de manera individual una planeación de diferentes asignaturas de educación básica (español, matemáticas, naturales, historia, cívica y ética), donde debían hacer uso de alguno (os) instrumentos de evaluación para las actividades diseñadas.
7. Evaluación	Una vez diseñadas todas las planeaciones se pasó a la etapa de comparación, entre quienes asistieron a la conferencia y quienes no lo hicieron, para evaluar el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación. Como resultados de esta metodología, obtuvimos que los estudiantes que estuvieron presentes en la conferencia mejoraron un 85 % en el diseño de instrumentos de evaluación y en la utilización de estos en los diversos momentos evaluativos de la secuencia didáctica (inicial, desarrollo, cierre) como rúbricas, listas de cotejo, exámenes, debates, diarios de trabajo, etc. Por su parte, quienes no estuvieron en la conferencia, entregaron planeaciones sin instrumentos de evaluación o con algunos, pero muy deficientes al no tener relación entre las actividades y estos.

Elaboración propia, (2017)

3.- Conclusiones

La evaluación del aprendizaje es el mecanismo regulador del proceso enseñanza aprendizaje, nos posibilita su retroalimentación, dirección y perfeccionamiento (Díaz, 2013). Para que este mecanismo tenga un carácter equitativo deberá ser tarea del docente conocer una diversidad de instrumentos de evaluación “herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (Hamodi, 2015). Estos permitan, por una parte, al maestro enfrentar las diferencias de sus alumnos estando en posibilidades de respetar sus formas de aprendizaje alentándolos a continuar en el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias, y por otra, al alumno permite reconocer sus fallas y reconocer las áreas de oportunidad que posee para continuar preparándose.

A través de esta investigación documental queda clara la confusión existente y el uso inadecuado en muchas ocasiones de distintos términos para un mismo fin, en este caso la expresión: técnicas e instrumentos de evaluación, puede comprender de forma genérica cualquier técnica, instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Castillo, 2010). Una técnica es un concepto más amplio; se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos. El instrumento es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica.

En Educación Básica, algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación (Guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes), de desempeño (las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos, organizadores gráficos, etc), análisis de desempeño (portafolio, rúbrica y lista de cotejo) y las técnicas del

interrogatorio (tipos textuales: debates y ensayos, tipos orales y escritos: pruebas escritas y cuestionarios) (SEP,2013).

El diseño de los instrumentos evaluativos dependerá de la motivación e interés del docente por innovar en su práctica. Un instrumento evaluativo es utilizado para apreciar ciertos logros de aprendizaje de un cierto grupo de alumnos en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final), la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación (Camilloni, 1998). El conocimiento de los distintos instrumentos de evaluación que reconoce nuestro sistema educativo y la revisión bibliografía, permitirá al estudiante normalista tener un abanico de posibilidades para estar en condiciones de mejorar constantemente su desempeño laboral y de enfrentar todas las situaciones que se les presenten en el aula.

Es importante señalar que, disponer de instrumentos de evaluación técnicamente adecuados no garantiza en absoluto un proceso evaluativo global exitoso, es una condición necesaria, pero no suficiente (Muñiz, 2008). Los instrumentos de evaluación utilizados posibilitarán que la evaluación en cada nivel exprese un diferente grado de adquisición de los elementos integrantes de las competencias, por lo que es importante que garanticen la calidad de la información que proporcionen (tanto cuantitativa como cualitativa, por ser complementarios) y hacerse de acuerdo con las peculiaridades de cada ciclo, área, tema, etc, y su aplicación deberá ajustarse a las exigencias del proceso evaluador con la finalidad de constatar el grado de adquisición de cada uno de los componentes de las competencias. (Castillo, 2010).

La utilización por igual de los términos estrategia, técnicas e instrumentos puede ocasionar confusión en el lector y generar limitaciones en el desarrollo de la metodología propuesta, por lo que se sugiere se convierta en un tema a abordar con mayor profundidad para su distinción y comprensión.

Referencias

- Barité, M. (1997). Glosario sobre organización y representación del conocimiento. Clasificación. Indización. Terminología. Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica y Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines "Ing. Federico E. Capurro". Universidad de la República.
- Brookhart, S. M. (2009). "Editorial", en *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28 (1), 1-2. Wiley-Blackwell.
- Camilloni, A. (2000). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. México: Paidós.
- Castillo Arredondo, S; Cabrerizo Diago, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid. Pearson
- Castillo, S. (2003). Vocabulario de evaluación educativa. Ciudad de México: Pearson.
- Clausó García, A. (1993). "Análisis documental: el análisis formal", en *Revista General de Información y Documentación*. Vol 3, Nº1. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902724>
- Di Matteo, M. F. (2017). "La evaluación de la Calidad de la Enseñanza. Consideraciones Teórico-Metodológicas e Instrumentos de Evaluación", en *Hologramática Vol 2, Nº26* (pp. 175-195) Facultad de Cs. Sociales, UNLZ. Recuperado de; http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1718/holo26_v1_p175_195_.pdf
- Díaz, M. S. y Vega-Valdés, J. C. F. (2003). "Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información", en *Revista Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Espinosa-Ricardo, L; Mejía de Botero, G; Díaz-Rondón, G. y Rodríguez-García, M. (2009). "El análisis documental de contenido y la normalización terminológica en bibliotecas de Bogotá" en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32 (1), 11-30.
- Falchikov, N. (2005). Mejorar la evaluación a través de la participación de los estudiantes. Soluciones prácticas para ayudar al Aprendizaje en educación superior y educación superior. Londres: Routledge-Falmer
- García-Garro, A; Ramos Ortega, G; Díaz, M; Olvera Chávez, A. (2007). "Instrumentos de evaluación", en *Revista Mexicana de Anestesiología*, Nº3, Vol. 30. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2007/cma073f.pdf>
- González P. M. (2001). "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica", en *Revista Cubana Educación Media Superior*;15(1):85-96. Recuperado de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm
- González, J. A. M. (2005). Conceptos introductorios al estudio de la información documental. Fondo Editorial-EDUFBA. Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/305/369>
- Hamodi, C; López Pastor, V; López Pastor, A. (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior", en *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.
- Hernández-Mosqueda, J. S; Tobón-Tobón, S; Guerrero-Rosas, G; (2016). "Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas", en *Ra Ximhai*, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>
- Hernández-Mosqueda, J. S. (2013). "Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación" en *Ra Ximhai*, 9(1) 11-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001>
- Ibarra Sáiz, M., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3241728>

- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/40/35>
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias. Ciudad de México: Pearson
- Real Academia Española.(2017) <http://dle.rae.es/?id=LoJdDcs>
- Secretaría de Educación Pública (2011) Plan de estudios de educación básica 2011. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. SEP. México, D.F. Recuperado el 12 de Julio de 2017 de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Segura Castillo, M; (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770113>
- Tobón, S. (2012). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. México: Instituto CIFE.
- Tobón, S; González, L; Salvador Nambo, J; Vázquez Antonio, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002&lng=es&tlng=es.

Endnotes

1 Licenciado en Derecho. Docente en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF). Maestrante de la Maestría en Educación de la ENEF El Fuerte, Sinaloa, Mexico. rcvs_2702@hotmail.com

2 Licenciado en Psicología Geeral, Maestro en desarrollo de competencias docentes y Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Docente e Investigador de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte y el Centro Universitario CIFE. josesilvanohernandez@gmail.com

La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile

Teachers' desertion in light of the educational public politics in Chile

Mary González-Escobar¹

Resumen

En Chile se reportan niveles elevados de deserción de docente noveles. Considerando la escasa información que existe en torno a este tema, este escrito busca dar respuesta a la deserción docente desde la mirada de la política educativa implementada en Chile. Esto porque se busca contribuir a una comprensión crítica de la conflictividad docente. Para dar respuesta al objetivo se realizó una reflexión en torno a algunas políticas educativas implementadas en nuestro país, las cuales aportaron a desfavorecer la condición del profesor generando un contexto que motiven a retirarse del aula. La principal políticas que han favorecido el abandono de la carrera docente, es la decisión de modelar el sistema educativo chileno a las exigencias del mercado mundial, instaurando de este modo el mecanismo de mercado y competencia.

Palabras claves: Docente; Abandono; Políticas; Educación

Abstract

Chile reports high levels of desertion of novel teachers. Considering the lack of information on this topic, this paper aims at providing answers to the desertion of teachers from the perspective of the educational politics implemented in Chile, in order to contribute to a more critic comprehension to

teaching divisiveness. To achieve the answer of the objective, a reflexion was made based on some of the educational policies implemented in our country, which contribute to work against teachers' condition, creating an environment that encourages teachers' retirement from classrooms. The main policies that have promoted teachers' desertion are a result of the Nation's decision of shaping the Chilean educational system according to the demands of the global market, establishing a business system and competition.

Key words: Teachers; Withdrawal; Policies; Education

Introducción

Este ensayo ha fijado la mirada en el problema de la deserción laboral de los docentes noveles en Chile. Según lo planteado en literatura existe en nuestro país un alto porcentaje de profesores que decide abandonar el trabajo en las escuelas para dedicarse a otras labores, un reciente estudio ha indicado que la deserción es cercana al 30% durante los dos primeros años de trabajo, un 25% a partir del tercero y un 40% hacia el quinto año de ejercicio docente (Ávalos, 2014).

Para citar este artículo:

González-Escobar, M. (2018) la deserción a la luz de las políticas públicas de Chile. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 91 - 96

A la luz de lo señalado, los índices de deserción son preocupantes puesto que, según estudios realizados, los docentes más propicios a desertar son aquellos que se caracterizan por un buen desempeño laboral, son profesores responsables, los comprometidos con su trabajo y aquellos que tienen expectativas muy altas sobre las metas que se proponen, quienes tempranamente piensan en alejarse de las escuelas (Becerra y flores 2010. Cornejo, 2009).

Lo antes mencionado es alarmante si consideramos que es sustancial para alcanzar buenos resultados educativos retener aquellos docentes efectivos (Satelices y Valenzuela, 2015; Parra, 2010). Desde este punto de vista considerando el problema que tienen los docentes noveles, y esperando retener a los buenos profesores, nuestro país ha desarrollado algunas estrategias, que apunten a mejorar estas deficiencias.

Por ejemplo, pensando en las dificultades de los profesores primerizos, se creó la estrategia llamada sistema nacional de inducción para docentes principiantes. La cual consiste en el acompañamiento de profesores experimentados para ejercer como mentores a los profesores durante el primer año de ejercicio docente (Ministerio de Educación [MINE-DUC], 2014).

Por otro lado, en año 2016 el sistema nacional de desarrollo docente promulgó la ley 20.903, la cual consiste en mejorar las condiciones laborales de los profesores, el objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración fortaleciendo la carrera docente.

A pesar de la implementación de dichas estrategias, los resultados parecen no ser los esperados en materia de abandono docente, puesto que según un estudio realizado por Ávalos (2014) la decisión de abandonar sigue siendo producto de la experiencia laboral de los primeros años de ejercicio como profesor. Esto quiere decir que son las condiciones laborales y elementos del desempeño individual lo que tiene el efecto de no retener a los profesores en la profesión.

Lo antes señalado es el resultado, de la implementación de estrategias de mejoras que abordan de forma parceladas las problemáticas del docente, dejando de lado aquellas problemáticas que suceden en el seno de la educación chilena, las cuales afectan directamente la labor del profesor.

Por lo antes mencionado, este escrito busca dar respuesta a la deserción docente desde la mirada de la política educativa implementada en Chile, esto porque se busca contribuir a una comprensión crítica de la conflictividad docente. Para dar respuesta al objetivo se realizará una reflexión en torno a algunas políticas educativas implementadas en nuestro país, las cuales han aportaron a desfavorecer la condición del docente.

Desarrollo

Para comprender las dificultades que tienen los docentes chilenos en nuestros días, es necesario conocer el impacto de los procesos de globalización y sus consecuencias en la educación Latinoamericana.

Las escuelas que en sus inicios se alineaban dentro de las políticas públicas nacionales, fueron empujadas a modelarse a las exigencias del mercado mundial, por ello debieron remplazar en materia de educación los objetivos nacionales internos, por la necesidad del mercado mundial, de formar a las personas para adaptarse a las exigencias del empleo flexible (Martiné, 2008).

El Banco Mundial, buscó mejorar la competitividad económica de los países, sin que ellos cuestionaran el escenario global, por ello impone en el pensamiento Latino la necesidad de responder a la competencia internacional, incitó a las naciones a estar a la altura de los países más avanzados. Para esto, el banco mundial estimuló a los gobiernos a diversificar sus economías, actualizar las habilidades laborales a las necesidades del mercado, y a educar a los niños para adaptarse a las circunstancias económicas para cuando ingresen al mundo laboral (Martiné, 2008).

De este modo y con el objetivo de avanzar al ritmo de las necesidades de la economía global, la

educación latinoamericana fijó su objetivo en desarrollar la economía y la competencia con otros países. Pues se postuló a la educación como un factor fundamental para alcanzar crecimiento económico (CTERA et al; 2005).

Esta decisión también fue el resultado de la crisis económica vivenciada en aquellos días, en la cual el banco mundial se apoyó para cumplir su objetivo de instaurar la competitividad económica. Los países sostenían una deuda externa difícil de llevar, por lo cual los obligó a encontrar una forma de disminuir el gasto en educación. En este escenario el Banco Mundial “aportó importantes recursos humanos y financieros para la implementación de las reformas educativas, siendo su principal objetivo destinar los diferentes sistemas educativos Latinos a la producción de una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible para la nueva economía” (Martiné, 2008, p.764).

En esta atmósfera de competitividad y con afán de responder a las exigencias internacionales, Chile introduce un conjunto de reformas educativas, las cuales son consideradas por los docentes como ajenas a las concepciones y modalidades en torno a las cuales construyeron sus identidades y fundamentaron su acción colectiva.(CTERA,2005). Tales reformas terminaron estimulando el malestar docente.

Para avanzar hacia las razones del malestar docente es preciso describir los pilares del sistema escolar chileno que condicionan dicho sistema y encuadran su funcionamiento legal.

En esta línea es importante indicar que, ceñidos a lo solicitado por el banco mundial, “el sistema escolar chileno está basado en el mecanismo de mercado y competencia y posee cuatro aspectos estructurales” (Cornejo, 2015, p. 73). El primer pilar es la Constitución Política de la República de 1980, dicha constitución definió la educación chilena como un derecho preferente y un deber de los padres que el estado debe cautelar y no como un derecho social garantizado por el Estado. Por otra parte, dicha constitución, considera la libertad de enseñanza como el derecho de abrir, organizar y mantener es-

tablecimientos educacionales. (Cornejo, 2015).

Este primer pilar del sistema educativo chileno, provocó una gran transformación en el sistema, puesto que se abandona la idea del Estado de compromiso (Estado Benefactor), pasando el mercado a cumplir un rol central en la regulación de la educación.

El segundo pilar estructural del nuestro sistema educativo es la introducción de los sostenedores al sistema escolar, este proceso basado en la privatización trajo consigo que las escuelas estatales pasarán a ser gestionadas a nivel municipal por una figura intermedia denominada sostenedor, quien recibe y administra los recursos del Estado.

En este nuevo escenario los docentes pierden su condición de funcionarios públicos y se transforman en empleados particulares, situación que afectó profundamente su condición docente, ya que en este nuevo marco deberán prestar servicios a los municipios, o a privados los cuales disminuyeron sus condiciones laborales (Oliva, 2008). Específicamente estos privaron a los docentes de beneficios, económicos, previsionales y profesionales (Oliva, 2008), “dejaron ver una serie de irregularidades tales como disparidad de sueldos, pérdida de carrera funcionaria existente, anulación de leyes laborales precedentes y fragmentación del gremio docente” (Panel, 2005, p. 196).

Los profesores habían logrado un legítimo reconocimiento social y profesional. Pero con esta nueva estructura educativa, estas condiciones se vieron afectadas, esto porque, se excluyó la mirada del profesor para tomar decisiones en cuanto al quehacer educativo, se les quito la capacidad de ser partícipes activos del sistema en cual trabajan, pasaron a ser técnicos o aplicadores de las decisiones tomadas por las autoridades. (Soto, 2011).

El tercer aspecto es la instalación de una nueva lógica de financiamiento “basado en un modelo de vouchers o subsidios portables a la demanda, en los que la entrega de recursos a los establecimientos (sostenedores) depende del número de estudiantes y de su asistencia a clases” (Cornejo et, al. 2015, p.73). Esta situación desfavoreció la educación en

nuestro país y con ello se deterioró también el rol docente, pues la libre entrada y salida de proveedores privados de educación, mediante el nuevo instrumento de gestión financiera “representa la apertura de la educación al mercado, vale decir, la educación se puede convertir en un negocio lucrativo, en sintonía con el sistema neoliberal” (Oliva, 2008).

Esta nueva dependencia de los colegios provocó una visible desvalorización de la educación, pues a pesar de que el ministerio de educación tiene la tuición técnica de estos centros, no tiene completa facultad de intervenir ni direccionar el accionar pedagógico de estos colegios.

La cuarta transformación estructural consiste en la creación e implementación del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

SIMCE es una prueba censal estandarizada anual, destinada a medir los rendimientos académicos de los estudiantes de ciertos niveles en todos los establecimientos del país, cuyos resultados son publicados y difundidos a modo de ranking a través de diversos medios de comunicación (Cornejo et, al. 2015. citando a Assaél, 2011). Con este nuevo mecanismo de evaluación se comenzó a responsabilizar a los docentes por los resultados de sus estudiantes (Cornejo, 2009).

El sistema evaluativo ha generado gran presión sobre los docentes, pues se ha buscado mejorar los niveles de logro del estudiante, a costa de presionar a los profesores para que mejoren los resultados de sus alumnos en pruebas estandarizadas, esto ha provocado enormes costos para el profesorado en términos de bienestar personal. Su autoestima y motivación han tendido a decaer debido a que se les responsabiliza de los escasos resultados de sus estudiantes en evaluaciones estandarizadas (Donoso, 2009).

Con este nuevo sistema de evaluación, los docentes pasan a ocupar el centro de atención y se ejerce un cuestionamiento público respecto de la calidad de su desempeño profesional (Vidal, 2012). Cada una de las situaciones antes mencionadas contribuye a

que los docentes puedan no sentirse cómodos en sus actividades docentes, pues como se ha observado las políticas educativas en nuestro país en lugar de apoyar la labor docente, ha puesto sobre el profesor un peso difícil de llevar, razón que puede repercutir en la deserción temprana de la carrera docente.

Conclusiones

La profesión docente no puede ser entendida sino dentro del contexto histórico que explica sus actuales características. A partir de las políticas implementadas se infiere que estas han afectado en gran parte de modo negativo la labor docente. Desde que la educación dejó de estar a cargo del estado se comienzan a visualizar los primeros cambios que no benefician al profesor, puesto que esta modificación en lugar de configurar una educación más sólida y de prestigio, por el contrario, permite que esta decaiga fuertemente en prestigio, puesto que el paso a los privados trajo consigo desigualdades y luchas de poder.

Por otro lado, la entrada del modelo económico neoliberal, fue uno de los principales factores que perjudicó la condición docente, esto porque la educación fue puesta al servicio de la economía y no como una parte fundamental para configurar la sociedad que deseamos. Este modelo puso al docente en una condición completamente desprotegida, ya que, se le privó toda posibilidad de participar en las decisiones en torno a la educación, el sistema lo ha invisibilizado, dejándolo únicamente como un técnico que aplica lo decidido por otros. Esto fue un completo desacierto puesto que el docente no tuvo otra posibilidad que encerrarse en sus aulas para aplicar objetivos y contenidos de aprendizajes, los cuales no consideran contexto ni necesidades de los estudiantes, situación que expuso al docente en un escenario complejo, ya que muchas veces este curriculum le es hasta desconocido, razón por la cual se dificulta aún más la aplicación de este (Soto, 2008).

Esta condición de invisibilidad docente ha puesto al profesor en un estado de vulnerabilidad, y des-

motivación laboral, puesto que no se ha reconocido su labor. Pues el sistema lo que hace es exigir resultados en torno a mediciones estandarizadas, obviando el trabajo y los aportes que los profesores hacen en las escuelas los cuales no son medidos (Soto, 2008).

Lo antes mencionado trajo consigo la desvalorización docente, este dejó de ser visto por la sociedad como un experto. Esto es también producto de a las pruebas estandarizadas a las cuales los alumnos son sometidos años atrás años con el fin de catalogar al profesor y la escuela como eficiente o deficiente, esta decisión, terminó desvalorando docente, puesto que, en el imaginario de las personas a pesar de no ser verdadero, efectivamente se considera que estos instrumentos son efectivos para determinar la condición de un docente o colegio. En cierta medida, este descontento social afectó la forma en cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente.

Los gobiernos del cono sur han sido reproductores, de manera sistemática, del modelo neoliberal que los organismos crediticios impusieron a nuestros pueblos durante las últimas décadas. Por tanto, se cree que los estudios de inserción y deserción laboral pueden aportar a mejorar nuestro sistema educativo “Sabemos que el aporte de la investigación y el pensamiento científico, pedagógico y político es vital para que estos procesos de resistencia se desarrollen en profundidad, y podamos así visualizar una alternativa posible a estas reformas educativas” (CTERA, 2005). Conocer cómo se insertan los docentes novatos y cuáles son sus dificultades en las escuelas permitirá a nivel Latinoamericano tener información para construir mejores programas de inserción laboral en contextos educativos, para que los docentes principiantes se inserten positivamente en sus labores profesionales, tal situación es primordial si consideramos que los profesores noveles suelen sentirse más apoyados cuando se insertan positivamente en la escuela (Ávalos, 2014). Pensar en recuperar la educación significa conocer la génesis de nuestros problemas, también las deficiencias y fortaleza de nuestro sistema educativo. Para que de este modo se puedan construir

un nuevo concepto de educación alejado del mercantilismo. Investigar respecto de la inserción y deserción docente permitirá conocer las fortalezas y debilidades de nuestro sistema educativo en torno al abandono docente, y con ellos crear estrategias que apuntes a mejorar las deficiencias.

Por otro lado, tener mayor conocimiento en torno a cómo las políticas educativas has deteriorado la condición docente, permite pensar en generar estrategias que hagan posible una real profesionalización y autonomía de los maestros en la organización de su trabajo (Martiné, 2008).

Referencias

- Ávalos, B. (2014). “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”, en *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Becerra, S; Flores, V. (2010). “Prejuicios étnicos y desgaste docente: un desafío en contexto de pobreza”, en *Diálogo educativo*. N° 20 (pp. 15- 40).
- CTERA (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cornejo, R. (2009). “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”, en *Educ. Soc. , Campinas*, Vol. 30, N° 107. (pp. 409-426).
- Cornejo, R; Albornoz, N; Castañeda, L; Palacios, D; Etcheberrigaray, G; Fernández, R; Gómez, S; Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). “Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile”, en *Psicoperspectivas*, 14(2), (pp. 72-83).
- Donoso, S. y Donoso, G. (2009). “Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial”, en *Aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, Vol. 17 N° 64. (pp. 421-448)
- Martiné, E; Tello, C. y Gorostiaga, J. (2008). “Globalización y reforma educativa en América

- Latina: Una discusión inacabada”, en *Educere*, Vol. 12, Nº 43, (pp. 759-765).
- MINEDUC (2014). “Agencia de calidad de la educación”, en <http://www.simce.cl> (extraído en junio de 2016)
- Oliva, M. A. (2008). “Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile”, en *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(2). (pp. 207-226).
- Robalino, M; Leyton, M; Basoalto, V; Beyer, H. y Soto, V. (2005). “Distintas miradas sobre el currículo y el rol docente”, en *Docencia*, Nº17, (pp. 49:57).
- Santelices, M. y Valenzuela, F. (2015). “Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem”, en *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 233-254.
- Parra, Keila. (2010). docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), (pp. 117-144).
- Soto,V. (2003). “Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículo”, en *Docencia*. Nº 20, (pp. 36-46).
- Soto, V. (2008). “Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario”, en *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Nº 14, (pp. 25-35).
- Soto, V. (2011). “60 años de ejercicio profesional en el contexto de mi vida. Pensamiento Educativo”, en *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 34(1), (pp. 419-443).
- Vidal, L. (2012). “Relaciones de poder en la instalación de la reforma educativa en Chile”, en *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 38(1), (pp. 333-344).

Endnotes

- 1 Universidad Católica del Maule, VII Región, Chile. gonzalezescobarmary@gmail.com

Desplazamiento de la cultura. Análisis de las representaciones de la feria diagonal Pueyrredón a partir de la propuesta municipal de reforma(s) en el espacio público¹

Cultural displacement. Representations regarding the diagonal Pueyrredon fair in a context of municipal reforms

Camila Miloslavsky²
Sol Pombo³

Resumen

El presente artículo surge como propuesta de la Cátedra Metodologías y Prácticas de la Investigación en Cultura de la UNMDP persiguiendo una doble finalidad: como ejercicio de práctica y aproximación a la investigación cualitativa y como estrategia de comprensión de una problemática vigente en la agenda cultural de Mar del Plata, Argentina. A raíz de la amenaza de cierre de la Feria Diagonal de los Artesanos, nos propusimos indagar sobre las representaciones de la comunidad marplatense en relación a dicha Feria para comprender la desafectación y relativa apatía de la ciudadanía ante ese potencial desalojo. Desde un paradigma interpretativo implementamos diversos instrumentos metodológicos que nos permitieron explorar el ideario imperante de los vecinos, los medios y los gestores culturales sobre la Feria. Como resultado conseguimos capitalizar una experiencia de reflexión colectiva en el ámbito académico y comprender la convivencia de representaciones y posiciones diversas en torno a la problemática, las cuales tensionan políticas culturales y obras públicas en el ámbito local en términos de consideración del capital económico o del capital cultural.

Palabras clave: Educación para la Investigación; Investigación Cualitativa; Feria Artesanal; Gestión Cultural

Summary

The article results from a pedagogical task assigned in the course of Methodologies and Practices of Research on Culture (in the graduate program of Cultural Management, FAUD, UNMDP) whose intention was two folded: gaining experience in researching and depth in understanding a current situation in the cultural local scenario in Mar del Plata, Argentina.

In the face of a threat to close down the Diagonal Pueyrredon Fair of Artisans, we decided to learn about the citizens' representations about the Fair to understand an apparent detachment and apathy towards its displacement and eventual closure. In the line of the hermeneutic approach several methodological instruments were implemented and tested to explore the views of neighbors, the media and local cultural managers in regard to the Fair. This catalyzed collective reflection and insight into the diverse perspectives on the matter, which has led us to review the tensions between cultural and economic capital.

Key words: Education for research; Qualitative Research; Artisans Fair; Cultural Management

Un abordaje sustentado en una doble motivación
Desde la asignatura Metodologías y Prácticas de la

Para citar este artículo:

Miloslavsky, C. y Pombo, S. (2018) Desplazamiento de la cultura. Análisis de las representaciones de la feria diagonal Pueyrredón a partir de la propuesta municipal de reforma(s) en el espacio público. En Revista Entramados- Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018 pp 99 - 110

Fecha de recepción: 22/9/2018
Fecha de evaluación: 7/10/2018
Fecha de aceptación: 12/11/2018

Investigación en Cultura de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata, oportunamente nos propusimos abordar un ejercicio que tuviera por objeto analizar las representaciones en el ideario marplatense respecto de la Feria Diagonal de los Artesanos, emplazada en la Diagonal Pueyrredón de nuestra ciudad. Suponía, entonces, una tarea inscrita en dos intereses solidarios.

En primera instancia esta tarea se proponía como un ejercicio de práctica y aproximación a la investigación cualitativa desde un enfoque interpretativo, que hiciera pie en los significados que los sujetos en cuestión adscriben, y naturalista, ya que el escenario natural en que se desarrolla es el plano local (Denzin y Lincoln, 2011). Hemos abordado estos paradigmas y perspectivas de acuerdo a los objetivos planteados desde una postura constructivista, con gestos asimilables a las perspectivas participativas (Guba y Lincoln, 2012) y empleando como instrumentos metodológicos registros autoetnográficos, encuestas, análisis documental y una entrevista, de cara a familiarizarnos con este enfoque epistemológico como ejercitación previa a la preparación de nuestras tesinas para lograr la Licenciatura.

El segundo objetivo de esta indagación se debe encontrar en el tema elegido; este surgió como una inquietud grupal y desde la necesidad de abordar una problemática de conocimiento público y afectación local vigente en la agenda cultural de la ciudad, además directamente relacionada al campo específico de nuestra profesión. A raíz de conocer por diferentes medios de comunicación una posible amenaza de cierre de la Feria de la Diagonal Pueyrredón, nos propusimos ahondar en la comprensión de dicha problemática. La situación de conflicto se desprendía de una publicación por parte del Municipio en la cual se advertía la intención de remodelar el espacio público en que se encuentra la Feria; el gráfico del plano a futuro no contemplaba el mismo lugar para los puestos de los artesanos. Conoceríamos por diferentes fuentes (diarios, noticieros, redes sociales) que, tras la resistencia y propuesta de una nueva Ordenanza Municipal por parte de los feriantes, la situación actual sigue en tensión aunque actual-

mente no está en riesgo el cierre de la Feria en tanto sí continúan los conflictos por su emplazamiento debido a la cantidad, condiciones y requisitos que pretende el Municipio por cada puesto en cuestión. Decidimos entonces enfocar nuestro estudio en la resonancia del conflicto en tres actores clave: los medios, los vecinos/públicos y la gestión pública; a esto sumamos nuestra propia perspectiva como investigadores y gestores culturales (graduados y en formación).

Consideramos también pertinente este estudio de caso porque creemos que el conflicto se enmarca en una coyuntura política actual que parece requerir de una cierta vigilia sobre la preservación de derechos. Desde una mirada socio-crítica y entendiendo el espacio ferial en disputa por dos sectores distintos, artesanos y Municipio, decidimos trabajar el asunto como una demanda inmediata en la que hemos propuesto poner en diálogo las diferentes representaciones. Efectivamente, definimos inicialmente, como objetivos específicos, explorar las representaciones que los vecinos, medios y gestores culturales tienen de la Feria, analizar el diálogo entre dichas representaciones y el potencial desalojo de la Feria e interpretar la respuesta de la comunidad a ese potencial desalojo. De esta manera cada integrante del grupo administró una herramienta metodológica diferente en diálogo con alguno de los colectivos implicados, aplicando encuestas a vecinos y comerciantes, entrevistando al Director de Ferias Artesanales y Actividades Culturales en la Vía Pública, Adrián Álvarez, realizando un análisis documental focalizado en medios de comunicación como son los diarios, programas de TV y publicaciones en redes sociales y, finalmente, materializando una lectura de los relatos personales que en relación a las representaciones sobre la Feria y la postura ante el conflicto escribimos tanto los alumnos como el cuerpo docente de la Cátedra.

Comenzaremos por inscribir la problemática abordada en sendos marcos conceptuales y metodológicos, como modo de explicitar los supuestos con los que abordamos la experiencia en territorio. Seguidamente nos referiremos a los contenidos producidos en el contexto de la indagación en el campo.

Situando la problemática, los recortes epistemológicos y las posturas gnoseológicas
Emprendemos este recorrido aludiendo a una definición de la cultura que creemos consonante con nuestra postura en el campo de la investigación en gestión cultural. Así, tomamos de García Canclini (1989) la idea de la cultura como la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social; la cultura de tal modo evidencia un proceso de producción, circulación y consumo. Esta mirada nos dispone, además, a problematizar las alteraciones respecto de su valor que se generan al atravesar estos procesos.

Mabel Zecca, en su libro *Red de Relaciones Internas en la comunidad ferial, El caso de la Feria de Artesanos de la Diagonal Pueyrredón de Mar del Plata* propone que en el momento en que las personas crean cultura están obligadas a interpretarla y es entre estas acciones que se generan los lazos sociales que van a identificar y diferenciar a cada grupo social. Asimismo, plantea a la cultura como “un proceso social donde las prácticas culturales, políticas y simbólicas permiten distinguir a una comunidad otorgándole identidad” (Zecca, 2017, p.19). La autora sugiere que el concepto ampliado de cultura es lo que permite y hace valiosa la comprensión de las ferias artesanales y que es allí donde se encuentran determinados sistemas de valores definidos por la expresión particular de producciones culturales y creaciones de objetos generadores y portadores de identidades.

En cuanto a las definiciones de las ferias, hemos encontrado que aquella publicada en “Ferias y Exposiciones”, realizada por el área de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, es altamente recurrente. Allí se define a las ferias como un “evento social, económico y cultural, establecido temporal o ambulante, periódico o anual, que se lleva a cabo en una sede y que llega a abarcar generalmente un tema o propósito común donde el objetivo primordial es la estimulación comercial”. Podrá observarse cómo la dimensión económica se pone de manifiesto particularmente. Aun cuando las ferias como la que analizamos

tienen como característica distintiva la artesanía, su inscripción en el marco de las actividades económicas es subrayada. Gianella y Pazos (2015), por ejemplo, definen a la artesanía como

[...] una de las actividades cuyo más importante canal de promoción y comercialización son las ferias. En estos espacios públicos locales, regionales, nacionales e internacionales, grupos de artesanas y artesanos exhiben y venden sus productos en contacto directo con el consumidor. Así, las ferias son una oportunidad de acercarse al mercado, conocer a su competencia, identificar las características y preferencias de los consumidores, y generar estrategias para captar clientes potenciales (p.6).

Entendemos a la ferias definitivamente como espacios de comercialización pero siendo ello solo un atributo dentro de un esquema más complejo en que se expresan y se mantienen valores simbólicos, identitarios, el oficio artesanal y la particular forma de habitar el espacio público que tiene cada feria. Nos parece fundamental reconocer que las ferias artesanales tienen un valor agregado por el tipo de producto que ofrecen, considerando un doble valor patrimonial, tangible e intangible, de acuerdo con lo establecido en la Convención Internacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial que define a las artesanías como manifestaciones y testimonios de la identidad de cada pueblo. En ello radica la importancia del espacio en que se exponen. La investigadora Zulma Palermo (s/f) refiere a las artesanías como forma de expresión centrada en la sensibilidad y que despierta efectos de sentido altamente heterogéneos. Entendemos a las artesanías como patrimonio y a este como una construcción cultural circunscrita en procesos sociales determinados, que se crea, mantiene o modifica según la tradición, valor, visión, políticas culturales y consumos de la comunidad en que se inserta. Como gestores culturales reconocemos a las ferias artesanales como agentes culturales en relación a la identidad y el patrimonio de la ciudad que deben analizarse desde lo particular y en relación a su contexto inmediato.

A partir de estas definiciones de cultura, ferias y artesanías nos hemos propuesto avanzar en su re-

lación con las diferentes representaciones de las ferias artesanales focalizando el estudio en el caso de la Feria de Diagonal Pueyrredon de Mar del Plata para comprender la problemática que atraviesa en el contexto político y social inmediato. Aunque nuestro estudio se centra en las representaciones de un sector particular, no podemos dejar de contextualizar la problemática comprendida desde un contexto político y económico que afecta de manera directa a las ferias en general y a la Feria de la Diagonal Pueyrredon, en particular, a partir del conocimiento público de las reformas urbanas que propone el Municipio en el lugar de emplazamiento de la misma. Estas reformas en un momento se interpretaron como una amenaza de cierre de la Feria y hoy se traducen en un reordenamiento que no estaba previsto por los artesanos y los convoca a defender su espacio, su profesión y hasta su legitimidad en la cultura local dentro de un contexto económico desfavorable para el sector. Se afronta una doble problemática en que las decisiones políticas y las condiciones económicas traman una situación conflictiva para los artesanos. Respecto al análisis contextual Busso (2015) entiende que las ferias, en tanto espacios de desenvolvimiento de trabajo informal, crecen al compás del desarrollo de la actividad económica y se estancan en momentos de contracción, a la vez que analiza que desde la crisis nacional del 2001 las afecciones económicas impactan negativamente en las ventas de productos artesanales. Por ese mismo impacto que ocasiona el incremento en trabajos no formales se percibe un aumento notorio en la cantidad de artesanos en cada feria.

En tanto adherimos a las anteriores definiciones y consideramos a las ferias artesanales como parte de la cultura local con un rol activo y generador de patrimonio tangible e intangible, consideramos el tratamiento del caso de la Feria Diagonal Pueyrredon como una problemática cultural a resolverse con una mirada crítica, constructiva y participativa por tratarse de un espacio público, un sector de la economía, un ámbito de intercambio cultural y de socialización que nos resulta evidente defender no sin dejar de escuchar las representaciones de quienes construyen este espacio cotidiano en el centro

de la ciudad: los artesanos, los ciudadanos y el Municipio.

El caso de la Feria de Artesanos y su abordaje en territorio

Como adelantáramos en términos análogos, las ferias artesanales como espacios de actividad comercial cuenta-propista tienen como características distintivas el emplazamiento en espacios públicos y la comercialización de productos artesanales. De hecho, la ordenanza N° 13617 que crea la Feria Diagonal de los Artesanos establece que:

Se considera artesanía a todo objeto utilitario o decorativo para la vida cotidiana del hombre, producido en forma independiente, utilizando materiales en su estado natural y/o procesado industrialmente, utilizando instrumentos y máquinas donde la destreza manual del hombre sea imprescindible y fundamental para imprimir al objeto una característica artística que refleje la personalidad del artesano.

Asimismo, el documento declara la actividad ferial de interés turístico y cultural, establece también las modalidades de regulación de la actividad y deja sentados los derechos y obligaciones de las partes comprometidas: tanto de los feriantes como de la administración municipal. Finalmente, el documento explicita las valoraciones de la actividad desde las dimensiones de especificidad del producto artesanal y de uso del espacio público.

La Feria Diagonal queda alcanzada por esta normativa en tanto pertenece al Sistema Municipal de Ferias Artesanales del Partido de General Pueyrredon que administra la Secretaría de Cultura local bajo la Dirección de Ferias Artesanales y Actividades Culturales en la Vía Pública. En la Web oficial del Municipio se explica que es competencia de la comuna alentar el desarrollo y el crecimiento de las expresiones culturales que surjan en forma espontánea y regular, así como supervisar el funcionamiento de las ferias. También sostiene que los artesanos son permisionarios de los espacios que ocupan y que eligen mediante concurso de selección de acuerdo a las vacantes disponibles y por orden de mérito.

En la medida que empleamos diferentes herramientas metodológicas para abordar el campo en conflicto conocimos las últimas modificaciones que regulan la causa a partir de un decreto municipal sancionado en Octubre del 2016 que propone como necesidad la participación de distintas áreas municipales, conformando así una Unidad de Gestión “Ferias en Espacios Públicos”⁴. Creemos que este documento amplía el foco de intervención aún sin resolver la problemática de fondo, y hasta arriesgando a exponer a períodos burocráticos la solución del emplazamiento de la Feria, relegando el sentido del espacio como constructor de identidad y lugar de trabajo de los artesanos.

Como habíamos anticipado, en el campo de la investigación social y como aporte fundamental para la recolección de información, encontramos en las encuestas, las entrevistas, las narrativas autoetnográficas y el análisis documental la posibilidad de recuperar perspectivas que dieran cuenta de una mirada de los protagonistas respecto de los sentidos construidos en el territorio definido. En cuanto a la entrevista, teníamos la expectativa de que despertaría la potestad de manifestar en primera persona aquellas cuestiones más significativas y con carácter vivencial que permitieran abordar aspectos, con la posibilidad de ahondar y direccionar la indagación a partir de la re-pregunta. Al implementar esta herramienta aprendimos ciertas cuestiones de orden metodológico a tener en cuenta dentro de los tiempos de la investigación, la accesibilidad al entrevistado, la concreción de la entrevista, los términos en que debe ser planteada, la selección de preguntas y la habilidad de repreguntar en el momento.

Por otro lado, desde la encuesta pudimos acercarnos a un abanico de actores sociales como, por ejemplo, los habituales transeúntes del espacio. Este recurso metodológico habilitó la posibilidad de generar respuestas de modo ágil y anónimo. Efectivamente permitió obtener información de un espectro amplio de opiniones, desde un proceso estándar de pregunta focalizada en la indagación de un tema específico, aportando dinamismo y transparencia.

Por su parte, el análisis documental generó la posibilidad de abordar los modos en que la Feria y su problemática se representaban en los medios, en piezas gráficas comunicacionales y en las normativas regulatorias. Desde estos enclaves fue posible advertir los diálogos que han expuesto tanto continuidades como rupturas en los sentidos socialmente construidos.

Finalmente, el análisis de los registros autoetnográficos de los equipos de cátedra y estudiantes hizo explícito el cristal interpretativo desde el cual se emprendía la indagación, así como su parcialidad, dando por entendido que es imposible que un investigador produzca un dato objetivo sin la mediación interpretante que supone su biografía y su situación geocultural (Denzin y Lincoln, 2012). Comenzaremos por discutir estos últimos aportes.

Acerca de nuestras posturas e imaginarios en torno a la Feria. Análisis de los relatos autoetnográficos Frente al inminente traslado y amenaza de cierre de la Feria Diagonal de los Artesanos, profesores y alumnos de la Cátedra de la Licenciatura en Gestión Cultural de la UNMdP nos propusimos elaborar individualmente un documento que diera cuenta de nuestras representaciones en torno a la Feria y de nuestras posturas en relación al conflicto que la misma atraviesa. Antes de discutir nuestros aprendizajes resulta pertinente recordar al lector que al escribir estábamos haciéndolo bajo la impresión de que la Feria estaba amenazada, cuestión que se relativizará luego.

En una primera aproximación a los documentos pudimos observar distintos lugares de enunciación que consideramos implican diferentes perspectivas de acercamiento al tema y al objeto de estudio. En el cuerpo de relatos relevados conviven aquellos que fueron construidos desde la memoria afectiva, con otros escritos donde prevalece una mirada más erudita e informativa.

Pudimos observar, también, que más allá de las diversidades en cuanto a las posturas de acercamiento, de la mayoría de los relatos se desprenden

categorías de análisis compartidas. A continuación, desarrollamos aquellas que consideramos más relevantes por ser abordadas en la mayoría de los textos.

Para comenzar, coincidimos en valorar la Feria en su aspecto patrimonial e identitario local, como paseo cultural y turístico y en relación a la producción de artefactos artesanales, a su reconocimiento histórico y a su legado. El trabajo artesanal pone en valor saberes populares y tradicionales, emplea materiales nobles, crea piezas originales y el oficio suele transmitirse de generación en generación. Representa un espacio relevante en la industria creativa local, pone en juego la cultura de la autogestión y la herencia. Por otra parte, sus tres décadas de trayectoria consolidan a la Feria como parte del imaginario social y cultural de la ciudad, y también como paseo y atractivo turístico. El uso y la apropiación del espacio público que ha promovido su emplazamiento histórico la instala como parte del paisaje urbano y como territorio de relaciones sociales particulares.

En relación a la circulación del poder entendíamos que la resolución favorable del conflicto hacia una parte o la otra dependería de la medición de las fuerzas que se enfrentaban y nos llevaba a preguntarnos si el motor de su inminente traslado y posible cierre devenía de su consideración en términos del capital económico o del capital cultural. Coincidimos oportunamente en que esta amenaza de cierre era un llamado a la acción que merecía varias reflexiones sobre un tema mucho más amplio que es la cultura. No leímos esta amenaza como un hecho aislado, sino que la enmarcamos en la macrocointerrelación política actual y como manifestación concreta de la política cultural local.

Por otro lado, entendimos en su momento la amenaza de cierre de la Feria como potencial pérdida de fuentes de trabajo: por lo menos cien personas y sus familias se verían perjudicadas por la pérdida de esas fuentes laborales. Este plausible recorte masivo funcionaría también desnaturalizando algunos aspectos de la actividad, ya que la Feria constituye casi el único canal de venta de las producciones

de los artesanos, que además propone un tipo de producción sustentable, un comercio justo y consciente.

Pensábamos que el traslado momentáneo de los puestos encubría la intención del Ejecutivo de, como mínimo, achicar la Feria de Artesanos, y que en esta intención se advertía una desvalorización de la cultura, la negación de la expresión y el trabajo de un sector de la comunidad marplatense, la supresión de manifestaciones y expresiones populares, un debilitamiento en la esfera de las afirmaciones identitarias y, por todo ello, una amenaza a la democracia. Nos preguntábamos a qué tipo de sujeto se destinaba la Política Cultural local y cuáles son los campos que privilegiaba en su gestión del espacio social.

Las valoraciones en torno a la Feria y del uso del espacio público en la postura sostenida por la administración municipal. Algunas cuestiones interesantes a propósito de la entrevista

En el análisis de la conversación que sostuvimos con el Director de Ferias, Adrián Álvarez, la primera cuestión a problematizar es su reconocimiento de la misma con un nombre diferente al que le dio el grupo de investigación. Álvarez se refirió a ella como la feria central y la ha caracterizado como conflictiva respecto a la otra Feria que gestiona el Municipio en Varese. En un primer momento Álvarez denunció un decaimiento de las ferias en los últimos ocho años, tanto por parte del estado que acompañó poco pero también por responsabilidad del movimiento de artesanos que no reclamó suficientemente. El Director cree que, como consecuencia, nos encontramos en la ciudad de Mar del Plata con “un sistema de ferias que no está a la altura a la que tendría que estar” (A. Álvarez, comunicación personal, 22 de mayo 2018). Como segunda problemática Álvarez ha planteado que suele confundirse a la Feria de artesanos con otro tipo de ferias, y ha resaltado el valor único aportado por el trabajo de éstos, a diferencia de los manualistas o emprendedores, empoderándolos desde su oficio y poder de transformación de la materia prima. Clasificó así a los artesanos como un sector particular dentro de la cultura en vías de revalorización. Observamos

una representación de la Feria en dos dimensiones, una cultural asociada al valor de lo artesanal en distinción con otras ferias, y una social referida al uso del espacio público, visto este como campo de intervención para mejorar la circulación de peatones. Luego la charla se centró en dos categorías que no vuelven a retomar la revalorización del artesano: la regulación y fiscalización de la feria. El Director describió en qué consiste la Unidad de Gestión que propone el gobierno municipal para regular las ferias y operar los fondos nacionales con lo que piensan la remodelación del espacio público donde se emplaza esta Feria en cuestión. Esta Unidad convoca diferentes entes y secretarías, traspolando así las decisiones de lo que solía ser de incumbencia cultural a instancias de Planeamiento, Espacios Verdes, Espacios Públicos, Inspección General, Servicios Urbanos, Desarrollo Productivo, Desarrollo Social, Turismo, Deportes y Recreación, Asuntos de la Comunidad, todo ello a cargo de la Secretaría de Desarrollo Productivo. Desde esta perspectiva, la gestión de la Feria deja de ser una cuestión que regula la Secretaría de Cultura en su integridad, quedando sólo a cargo una fiscalización determinada en el pago del canon.

En cuanto al emplazamiento de la Feria, Álvarez lo caracteriza como un espacio público donde la prioridad la tiene el peatón y los puestos son sólo una instancia de resolución a la hora de pensar un corredor favorable para el tránsito, con la posibilidad de que sean estructuras móviles. La representación del espacio ferial aparece concebida mayormente en términos de costos (canon) y el lugar que ocupa en el espacio público de los peatones y vecinos representa una problemática.

Las representaciones de los vecinos a través de las encuestas

El grupo de estudio decidió aplicar las encuestas como herramienta metodológica para abordar las representaciones de los vecinos más cercanos sobre la Feria. Éstas se administraron en el espacio público y fueron dirigidas a transeúntes, choferes de taxi y comerciantes aledaños. Las encuestas constaban de dos preguntas: ¿Conoce la Feria de los Artesanos? ¿Qué opinión le merece?

Respecto a la primera consigna, se evidencia al menos una experiencia de sociabilización en el espacio, lo que indica el grado de popularización que la Feria ha alcanzado desde que fue abierta al público. De la segunda de las consignas abundan expresiones de desaprobación, remitiendo a actitudes de abandono, desidia y desactualización respecto del entorno urbano por parte de los feriantes. Más específicamente, esto se manifiesta en relación a los desperdicios que se generan en este espacio ferial, así como en la falta de orden en la organización. Se denuncia que lentamente la Feria ha ido poblándose de puestos que comercian artículos de reventa, desalentando la expectativa del público y compitiendo hacia adentro del mismo espacio.

En términos generales, la mayoría de las encuestas demuestran desinterés por el actual funcionamiento del espacio ferial, el cual no parece cubrir las expectativas de los vecinos, ya que como lo manifiesta una porción importante del público abordado, tanto la dinámica de este espacio como los efectos adversos volcados en el entorno, propician una realidad contraria a la esperada, resultando de notorio rechazo generalizado. Vinculamos estas opiniones a la que manifestó el Director de Ferias Adrián Álvarez cuando sostuvo que las ferias de la ciudad no están a la altura de lo que Mar del Plata espera y esto es una consecuencia de la falta de vinculación entre los artesanos y el municipio, problemática que se mantiene desde hace varios años. Podemos visualizar cómo la triangulación entre el Estado, la Feria y los públicos se ve afectada en la medida que cualquiera de esas relaciones se ve implicada negativamente, y que la representación vecinal tiene asimilaciones a la que mantiene el mismo municipio.

Estado mediático de la cuestión en diálogo con las Ordenanzas Municipales

Para el abordaje documental hemos trabajado sobre un conjunto de textos. El cuerpo de documentos relevados estuvo constituido por las dos Ordenanzas Municipales (la N° 13617 y la sancionada en abril del año en curso), las publicaciones en redes sociales (específicamente la página de Facebook de los artesanos de la Feria), los portales digitales de

medios locales, entrevistas de canales de TV sitas en la plataforma Youtube y piezas gráficas de comunicación visual (el cartel pasacalles emplazado por los feriantes, el flyer/foto de perfil de la fan page de Facebook y el plano de las obras de embellecimiento que difundió la Secretaría de Planeamiento Urbano).

El pasacalles, emplazado sobre la misma Feria, da cuenta del conflicto y la postura de los trabajadores en relación al mismo, así como el flyer de perfil de Facebook expresa las reivindicaciones de los feriantes en relación a la especificidad de su trabajo y a su espacio. El plano presentado por la Secretaría de Planeamiento Urbano representa el proyecto de embellecimiento del espacio y la reformulación del predio, y en el mismo se evidencia que no han sido contemplados los 130 puestos que conforman actualmente la Feria, sino un máximo de 45, así como la ausencia de infraestructura necesaria para el funcionamiento de la Feria como son los medidores que brindarían la conexión eléctrica.

Mediante su página de Facebook los trabajadores de la Feria comunican a la comunidad noticias relacionadas con el conflicto, postean comunicados de prensa propios y notas realizadas por distintos medios en relación a la problemática. En principio observamos el caudal y el tipo de tránsito: cantidad de interacciones y tipo, cantidad de comentarios y contenidos de los mismos. Vimos que la fan page tiene 4000 seguidores pero que las interacciones con las publicaciones no son importantes numéricamente, es decir que, si bien el número de seguidores de la página es considerable, la gente que se expresa de alguna manera es relativamente escasa teniendo en cuenta, además, que las publicaciones y las visitas se intensificaron con el surgimiento del conflicto. En relación a los contenidos, todos los comentarios efectuados en la red social apoyan las reivindicaciones y la lucha de los feriantes.

No sucede lo mismo con las opiniones de la comunidad manifestadas en las notas que se publican en los portales de los medios digitales relevados, que si bien tampoco representan una expresión masiva, coinciden en enunciarse a favor del desalojo de la

feria y en pronunciarse de manera despectiva acerca de la actividad laboral artesanal, negando todo valor a las producciones, denunciando recurrentemente actividades de reventa y de evasión impositiva. También son objeto de apreciaciones denigrantes los propios feriantes, a quienes por medio de comentarios racistas y elitistas se los compara con indios y a sus puestos de venta con tolderías aborígenes, adjetivando a los trabajadores como vagos, sucios, ignorantes y drogadictos. Estas expresiones provienen de las opiniones efectuadas por los lectores de los portales en los sitios oficiales de los mismos. No sucede lo mismo cuando las notas son compartidas en redes, presumiblemente por un sector de la comunidad relacionada con los feriantes o con conocimiento del conflicto, quienes comentan reivindicando los derechos de los artesanos.

Por otro lado, las posturas de las distintas partes se evidencian en las entrevistas que diferentes medios locales, de prensa y TV, han efectuado a diversos actores relacionados la problemática. En una primera observación vimos que las entrevistas realizadas por los canales de TV daban voz prioritaria a representantes de la administración municipal, mientras que los medios de prensa entrevistaron también a representantes de los feriantes. Lo que pudimos inferir mediante este análisis y en relación a las denuncias de la parte feriante es que el Ejecutivo municipal, representado por el Intendente Carlos Arroyo, estaría conduciendo una política de desalojo encubierto a través del proyecto de embellecimiento del espacio ferial, proyecto a ser implementado por la Secretaría de Planeamiento Urbano, representada por Guillermo Sáez, quien llevaría adelante el proyecto de remodelación y traslado de la Feria en colaboración con la Secretaría de Cultura a cargo de Silvana Rojas⁵ y de la Dirección de Ferias, a cargo de Adrián Álvarez. Los feriantes denuncian que Álvarez los amenaza con manifestaciones como “a ver cuántos quedan después de pagar el canon”, que la Secretaría de Cultura nunca los recibió y que los intima a desalojar el espacio, y que tuvieron 14 reuniones improductivas con la Unidad de Gestión de Ferias. Más allá de las denuncias de los feriantes, en las entrevistas relevadas a al Secretario de Obras y Planeamiento Urbano, Guillermo Sáez y a Adrián

Álvarez, de la Dirección de Ferias, se evidencia con toda claridad una postura de enfrentamiento a la encauzada por los artesanos.

A favor de las reivindicaciones de los feriantes se encuentra el Cuerpo Legislativo, que manifestó concretamente su postura aprobando por unanimidad la nueva ordenanza en abril de 2018. Esta normativa específica el número de puestos que deberán mantenerse luego de las obras. La Ordenanza 13617 no estipulaba la cantidad, la disposición, las dimensiones, la delimitación de los espacios a asignar ni las características de los puestos, todo lo cual quedaba a manos del Ejecutivo, así como el acondicionamiento de los sectores afectados al funcionamiento de la Feria. Entre otras cosas, esa vacancia en la ordenanza anterior y las injerencias con las que facultaba al Ejecutivo dieron curso al surgimiento y posterior agudización del conflicto.

¿Obras públicas o políticas culturales?

Este artículo surgió a partir de un doble propósito: como un ejercicio de práctica y aproximación a la investigación cualitativa desde un enfoque interpretativo, por un lado, y con el objetivo de indagar en la desafectación y la relativa apatía de la comunidad marplatense respecto del potencial desalojo de la Feria, por otro. Como exploración y ejercicio de indagación cualitativa, capitalizamos una experiencia colectiva en el ámbito académico, cuya memoria queda registrada en el presente artículo.

El recorrido que nos propusimos llevar a cabo en la indagación que exponemos en este texto consistió en la exploración de las representaciones de vecinos, medios y gestores culturales a través de una propuesta metodológica que nos permitiera interpretar los significados que los propios sujetos adscriben a la situación. A partir de conjugar las diferentes representaciones de la Feria Diagonal Pueyrredon comprendimos una diferencia cultural que se concentra en la ambivalencia de la autoridad cultural entre la tentativa de dominar el espacio público desde el Municipio y la alteridad construida dentro de la misma cultura por la heterogeneidad interior al sistema hegemónico que se manifiesta en la resistencia de los artesanos y su intención

de continuar, como hace treinta años, ocupando el mismo espacio y construyendo una parte de la cultura marplatense.

Por otro lado, se opera en el espacio de la contradicción, entendida como el lugar de producción de sentido, en el que ya no se hace posible la afirmación de valores de verdad absoluta o de estructuras jerárquicas, sino de instancias en las que se localiza la conflictividad del pensamiento y el sentimiento de la diferencia. Las herramientas metodológicas fueron implementadas en distintos sectores percibiendo diferentes apreciaciones del espacio y representaciones de la Feria. Esta perspectiva pone en duda, fundamentalmente, el principio de una identidad o representación común y única (una sola percepción de la problemática y una única posición en torno a ella) interpelando así la homogeneización que argumenta las modificaciones en el espacio público o la comparación de distintas ferias locales. Estas estrategias impiden mirar más allá de la Feria como lugar físico, a la vez que limitan la explicación y comprensión de las producciones culturales a simples relaciones de oposición y transacciones de corte económico.

En efecto, si dejamos de lado el valor simbólico de las artesanías y el aporte cultural de la particularidad de la Feria de la Diagonal y nos enfocamos en el valor económico y en el movimiento comercial fuertemente incentivado por la fiscalización o producción del turismo, quienes resultan encontrarse siempre en situación de vulnerabilidad son los artesanos condicionados a las nuevas estrategias del Municipio.

Respecto al tratamiento del conflicto en los diversos medios de comunicación que fueron relevados, podemos afirmar que dieron curso al tratamiento del conflicto y lugar a la voz de los trabajadores afectados y a la visibilización de su problemática. Lo que no podemos afirmar es que el conflicto haya adquirido repercusiones sociales amplias; más bien observamos escasa interiorización de la problemática por parte de la comunidad, quizás en parte por desvinculamiento con la actividad o desinterés, por el peso de las representaciones negativas que la Feria

produce en un sector de la población o tal vez por la diversidad de conflictividades actuales, producto del proyecto político macrocoyuntural, y que implica la necesidad de una priorización en las elecciones militantes.

Nos encontramos entonces en una situación en la que se deberían triangular las representaciones tan diversas que la comunidad tiene sobre la Feria. Claramente no hay un consenso social de su valor. Para el Municipio es una actividad que debe ser redituable en el cumplimiento de la fiscalización, propósito que se transparenta en la expresión “sincerar la feria”, que es utilizada por la administración municipal y que implica ponerle un valor económico en términos de regular su fiscalización y pago del canon. Esto se conjuga con una maniobra de supuesto embellecimiento del predio, que, esperamos, no conlleve la intención encubierta de un recorte significativo de la Feria y la persecución de un desalojo definitivo. Para los vecinos es un espacio obsoleto con connotaciones negativas y del análisis documental se desprende que en la comunidad las representaciones y las posiciones son divergentes. Los feriantes y un sector de allegados sostienen tanto desde la expresión como desde la acción la necesidad del sostenimiento de la Feria, mientras que un sector de la ciudadanía, desvinculado al espacio, se manifiesta a favor de la postura de desalojo a través de expresiones, en muchos casos, racistas y elitistas.

Desde una perspectiva crítica y proactiva como gestores culturales, creemos que debe definirse una política pública que esté basada en las necesidades de sus destinatarios. En el diseño de una intervención debe ser primordial un diagnóstico situacional; se deben analizar las posibles oportunidades y amenazas para prever las resonancias tanto positivas como negativas en la comunidad. Creemos que es necesario hacer un relevamiento que implique el estudio de públicos y consumos a la vez que se indague en las posibilidades y mejoras laborales para los artesanos. No creemos que la Feria en sí misma sea un problema; sí en cambio que puede tener modificaciones para su mejoría y sobre todo para mejorar sus vínculos y representaciones con los vecinos.

Por esto consideraríamos que la falta de acompañamiento del Estado construiría una agudización de la problemática. La gestión municipal debe proponer un cambio que contemple el bienestar de los trabajadores para evitar la precarización de la Feria, así como refundar el diálogo a los artesanos sin reducir arbitrariamente el número de puestos. Consideramos necesarias políticas públicas que tengan una visión amplia de la cultura que contemple las necesidades de los diferentes destinatarios. Arreglar el espacio público que utiliza la Feria ¿es una necesidad del feriante, del peatón o del Municipio? ¿Se considera primero regular la Feria o modificar su espacio? ¿En lugar de políticas culturales se proponen obras públicas para cambiar las dinámicas? ¿Qué es entonces lo que debería cambiarse? Como ya habíamos anticipado, estas preguntas nos llevan a pensar si el motor del incipiente traslado y potencial cierre deviene de su consideración en términos del capital económico o del capital cultural.

Referencias

- Busso, M. (2011) Las crisis y el trabajo atípico: Un estudio en ferias artesanales argentinas. *Cuestiones de Sociología* (7), 153-165. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5524.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* Barcelona; Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Buenos Aires; Gedisa.
- García Canclini, N. (1989). *Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo; un balance latinoamericano.* México; Grijalbo
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”. En Denzin, N. y Lincoln, Y: *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* Barcelona; Gedisa.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, Campo y*

Reflexividad. Buenos Aires; Siglo XXI

Palermo, Z. (S/F) Mirar para comprender: artesanía y re-existencia, Otros Logos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de información. Barcelona. Paidós
UNESCO. (2003) Convención Para La Salvaguardia Del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Universidad de Palermo. (s/f) Ferias y exposiciones. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/8820_23148.pdf

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid; Ed Síntesis SA

Zecca Mabel. (2017). Red de Relaciones Internas en la Comunidad Ferial, caso de la Feria de Artesanos de la Diagonal Pueyrredón de Mar del Plata. Mar del Plata; Tinta Libre

Fuentes

Ahora Mar del Plata. (26/03/2018) Artesanos cuestionan al oficialismo por las reformas en la Diagonal Pueyrredon. Recuperado de <https://ahoramardelplata.com.ar/artesanos-cuestionan-al-oficialismo-las-reformas-la-diagonal-pueyrredon-n4143839>

Canal 10 de Mar del Plata. (27/03/2018,) ¿Dónde entramos? Feriantes aseguran que faltarán lugares después de la obra. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZfdnPirQwSM>

Canal 2 Mar del Plata. (04/04/2018) Varios concejales están trabajando para asegurar los puestos de los artesanos en la remodelación de la diagonal Pueyrredón - Mario Rodriguez, Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=O0pM_NUCJb4&feature=youtu.be

Feriantes de Feria Diagonal Artesanos. (2018) Foto de perfil de Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/feriadiagonal.artesanosmdq/photos/a.1488803398082811.1073741825.1488803314749486/1802951726667975/?type=1&theater>

Feriantes de Feria Diagonal Artesanos. (23/03/2018) Comunicado de prensa. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/feriadiagonal.artesanosmdq/posts/?ref=page_internal

Noticias y Protagonistas. (03/04/2018) Guillermo De Paz: “El microcentro se ha degradado y estamos obligados a ponerlo en valor”. Recuperado de <http://noticiasypersonajes.com/actualidad/guillermo-de-paz-el-microcentro-se-ha-degradado-y-estamos-obligados-a-ponerlo-en-valor/>

Ordenanza Municipal Nº 13617. (2000) Recuperado de <http://www.concejomdp.gov.ar/biblioteca/docs/o13617.htm>

Plano de Renovación Microcentro. (2018) El centro estará 180 días en obra: ¿qué pasará con los artesanos? Recuperado de <http://quedigital.com.ar/sociedad/el-centro-estara-180-dias-en-obra-que-pasara-con-la-feria-de-artesanos>

Redacción 0223. (03/04/2018) Artesanos se quedan en la diagonal hasta que se sancione una ordenanza que los proteja. Recuperado de <https://www.0223.com.ar/nota/2018-4-3-11-30-0-artesanos-se-quedan-en-la-diagonal-hasta-que-se-sancione-una-ordenanza-que-los-proteja>

Redacción 0223. (05/04/2018) Los artesanos de la Diagonal se iban a reunir con Silvana Rojas pero la funcionaria pegó el faltazo. Recuperado de <https://www.0223.com.ar/nota/2018-4-5-15-12-0-los-artesanos-de-la-diagonal-se-iban-a-reunir-con-silvana-rojas-pero-la-funcionaria-pego-el-faltazo>

Redacción 0223. (12/04/2018) El Concejo les garantizó el espacio a los artesanos de la Diagonal. Recuperado de <https://www.0223.com.ar/nota/2018-4-12-15-37-0-el-concejo-les-garantizo-el-espacio-a-los-artesanos-de-la-diagonal>

Redacción 0223. (31/03/2018) Denuncian que las nuevas obras en la Diagonal dejarán a unos 100 artesanos sin trabajo. Recuperado de <https://www.0223.com.ar/nota/2018-3-31-9-1-0-denuncian-que-las-nuevas-obras-en-la-diagonal-dejaran-a-unos-100-artesanos-sin-trabajo>

- Redacción La Capital. (12/04/2018) Garantizan la continuidad de 130 puestos de la feria de artesanos. Recuperado de <https://www.lacapitalmdp.com/garantizan-la-continuidad-de-130-puestos-de-la-feria-de-artesanos/>
- Redacción La Capital. (13/04/2018) El Ejecutivo tiene que darse cuenta de que hay que llegar a un consenso. Recuperado de <https://www.lacapitalmdp.com/el-ejecutivo-tiene-que-darse-cuenta-de-que-hay-que-llegar-a-un-consenso/>
- Redacción puntonoticias. (03/04/2018) Feria de Artesanos: aclaran que el proyecto no incluye construir nuevos módulos. Recuperado de <https://www.puntonoticias.com/03-04-2018-feria-de-artesanos-aclaran-que-el-proyecto-no-incluye-construir-nuevos-modulos/>
- Relatos autoetnográficos. (2018) Equipo docente y alumnos de la Cátedra Metodologías y Prácticas en Investigaciones en Cultura. FAUD. UNMDP

Endnotes

- 1 Artículo inscripto en el encuadre de trabajo del Grupo de investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (CESDIP) de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dirección: Cristina Martínez.
- 2 Universidad Nacional de Mar del Plata. camila_milos@hotmail.com
- 3 Universidad Nacional de Mar del Plata solpombo@hotmail.com
- 4 Coordinada por la Secretaría de Desarrollo Productivo y conformada por la Dirección de Espacios Públicos e Infraestructura, Dirección de Coordinación de Espacios Verdes, Ente Municipal de Deportes y Recreación, Ente Municipal de Turismo, Dirección General de Inspección General, Dirección General de Asuntos de la Comunidad, Delegaciones Municipales, Secretaría de Cultura, Secretaría de Desarrollo Social, Secretaría de Obras y Planeamiento Urbano, Subsecretaría de Desarrollo Productivo, Asuntos Agrarios y Economía Social.
- 5 Es necesario aclarar que durante el transcurso de la presente indagación se produjo un cambio en la gestión, asumiendo Cristian Rabe como el Secretario de Cultura local. Específicamente, el reemplazo se concretó el día anterior a la sanción de la nueva Ordenanza Municipal, en el mes de abril del año en curso.

Itinerarios de viajes: cartografía nómada Taller de reconocimiento y apropiación del espacio a partir de la pedagogía socio-crítica¹

Travel itineraries: nomad cartography Workshop of recognition and appropriation of space from socio- critical pedagogy

Peña Navarro, Dilia Carolina²

Resumen

Los itinerarios de viajes cobran cada vez más mayor significado y relevancia en los estudios de ciencias sociales y humanas, no solo por el reconocimiento de movilizaciones humanas a escala global que se pueden apreciar en un mapa de migraciones, en noticias que día a día dejan ver parte de esta realidad, en investigaciones, estudios e informes sobre dicho fenómeno, sino por los imaginarios, narrativas y experiencias que se tejen detrás de tales tránsitos territoriales y que se instalan en dichas construcciones de conocimiento. La búsqueda de esta vivencia humana por los lugares a través de estos itinerarios de viaje, ha permitido la creación del taller cartografía nómada que se sistematiza a continuación con la intención de exponer los resultados y experiencias recolectadas en el encuentro intersubjetivo Itinerarios de viajes: cartografía nómada. Un ejercicio de resignificación de las experiencias, vivencia, imaginarios y representaciones del territorio desde las prácticas de la pedagogía socio-crítica y la geografía cultural para un reconocimiento y apropiación del espacio como lugar que confronta pluralidades y complejidades. El resultado más importante es el diálogo intersubjetivo y la cartografía como mediación para la construcción de conocimiento desde la misma experiencia humana sobre el territorio.

Palabras clave: Cartografía Nómada; Transitar; Itinerarios; Retorno; Viajes

Abstract

Travel itineraries are becoming increasingly important and relevant in studies of social and human sciences, not only for the recognition of human mobilizations on a global scale that can be seen in a map of migrations, in news that day by day they show part of this reality, in research, studies and reports on this phenomenon, but by the imaginaries, narratives and experiences that are woven behind such territorial transits and that are installed in said constructions of knowledge. The search for this human experience through these travel itineraries has allowed the creation of the nomadic cartography workshop, which is systematized below with the intention of presenting the results and experiences gathered in the intersubjective encounter. Travel itineraries: cartography nomadic. An exercise of resignification of experiences, experiences, imaginaries and representations of the territory from the practices of socio-critical pedagogy and cultural geography for a recognition and appropriation of space as a place that confronts pluralities and complexities. The most important result is the intersubjective dialogue and the cartography as mediation for the construction of knowledge from the same human experience on the territory.

Keywords: Nomadic Cartography; Transit; Itineraries; Return; Travels

Para citar este artículo:

Peña, D. C. (2018) Itinerarios de viajes: cartografía nómada Taller de reconocimiento y apropiación del espacio a partir de la pedagogía socio-crítica. *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 113 - 121

Fecha de recepción: 24/07/2018
Fecha de evaluación: 9/10/2018
Fecha de aceptación: 30/10/2018

Introducción

No es lo que buscamos, es lo que descubrimos.

La idea de este taller denominado *Itinerarios de Viajes: Cartografía Nómada* emerge en un proceso académico e investigativo muy específico, el interés por reflexionar y pensar estrategias para la construcción social del conocimiento desde una perspectiva socio-crítica y bajo principios de participación, diálogo y reflexión; esta forma de apropiación permite identificarse con las apuestas epistemológicas del grupo de estudiantes y docente que hacen parte del proyecto de investigación *Cartografía Histórica: Un Aporte a la Didáctica de las Ciencias Sociales desde un Enfoque Crítico*³. Fijar la mirada en ciertos elementos que permiten llenar de posibilidades la realización del taller, es uno de los grandes desafíos a la hora de diseñar y proponer mediaciones participativas y comprensivas; relacionar la pedagogía socio – crítica que se estructura a partir de un entramado de conceptos complejos con los aportes de la geografía cultural, específicamente las concepciones de Federico Fernández y Armand Frémont, que como se verá más adelante deben reflejarse en la apuesta epistemológica para el desarrollo de la actividad. Por ello, la elección de elementos como diálogo de saberes, relaciones de poder, la experiencia y vivencia sobre el territorio y la comunicación intercultural para comprender la realidad, son de gran importancia al configurar los criterios sobre los cuales se edifica la propuesta de *Cartografía Nómada*.

Algunos de los postulados de la pedagogía socio-crítica parten de considerar la re-significación, el imaginario y la representación del territorio como elementos subjetivos que median la experiencia de estar-ser-y hacer en el mundo; bajo este supuesto, es propio reconocer a los sujetos participantes como actores de los contextos complejos y diversos donde se sitúa la actividad social y cultural, este es tal vez uno de los elementos de mayor relevancia a la hora de construir socialmente un conocimiento. Por su parte, los aportes de la geografía cultural como una manera de estudiar el espacio y la vivencia humana desde el lente antropológico. El espacio

es una construcción cultural que incluye los simbolismos del paisaje, el significado de las representaciones y la comprensión del espacio habitado y experimentado por la agencia humana integral, que se recoge en la dimensión cultural (Tratado de Geografía Humana).

Esta estrategia de taller es una excusa, una mediación que se construye para lograr entendimientos como sujetos y actores del territorio, la historia y la cultura; por ello, los itinerarios se llevan a cabo a partir de los diálogos intersubjetivos y contextualizados que se puede entender como un fenómeno cartográfico. Desde esta perspectiva, el lenguaje cartográfico es una posibilidad de expresión de la vivencia para el intercambio cultural e histórico y para el reconocimiento de los agentes sociales como actores en la construcción de significados, relatos e imaginarios sobre el territorio.

Por lo mismo, esta representación llamada *cartografía nómada* puede dar cuenta del proceso de apropiación como una acción de reconciliación entre la agencia intercultural, territorial e histórica que hace parte del espacio recorrido, experimentado y vivido en relación con el lugar y los sujetos que lo construyen en la cotidianidad. La acción de los seres humanos y la identificación con el lugar se enfrenta a concepciones como “no lugar” (Augé, 2009) o “ningún lugar” para tomar el concepto acuñado por Ana Gutiérrez Rodríguez en la Revista Arcadia (Los Extranjeros, 2017) pero que sin lugar a dudas, van dotando de significado y valor a los territorios de tránsito cuyas experiencias dialogan en las llamadas narrativas de lugar “como una reconstrucción social constante y donde la memoria es entendida como los significados compartidos a través de la cual se expresa y se forma la identidad” (Vidal Moranta y Urrútia, 2005); es decir, es una acción social colectiva. Aunque para Augé (2009) la movilidad es creadora de itinerarios, los no lugares son espacios sin historia ni identidad, contruidos colectivamente y cargados de “tránsitos prolongados donde se estaciona los refugiados del planeta” (p. 41). Frente a esta afirmación, Korstanje (2006) expresa que Augé “parece empeñado en demostrar que la movilidad atenta contra la identidad” (p. 216). Es claro que la

movilidad no elimina la identidad, como parece suponerse cuando se refiere a los no lugares, más bien la identidad se ve transformada (Korstanje, 2006). En este sentido, la narración de los participantes y el significado que se le atribuye a los lugares que hacen parte de la travesía del viajero, constituyen los conceptos principales que guiaron esta apuesta pedagógica y cartográfica: *viajes, tránsito, itinerarios, nómadas y retorno*. El autor Marc Augé ha depositado en estos conceptos una significación temporal y espacial, los llamados “no lugares” se vinculan con elementos ahistóricos, arrelacionales y aidentitarios y aunque no se contraponen a los lugares antropológicos – bien definidos geográficamente, históricos, identitarios y relacionales -, si logran conceptualizarlos como impersonales, carentes de lo simbólico y efímeros; en suma, lugares de paso. El no lugar y el ningún lugar que se asocian al extranjero, quedan por fuera de las categorías y teorías que han resignificado los procesos de apropiación, identidad, arraigo y apego al lugar, entonces ¿cómo denominar los procesos de interiorización de los no lugares o de los “ningún lugar” a través de experiencias nómadas? Cada uno de los conceptos que configuran a la cartografía nómada ha sido construido de acuerdo a sus acepciones actuales; así, por ejemplo, *transitar* contiene en sí mismo el devenir, el pasar de lugar en lugar sin establecer una continuidad temporal. Sin embargo, no es posible afirmar que no se construyen vínculos y relaciones, pues las experiencias allí vividas terminan por dotar al lugar de referencia identitaria y a los sujetos de experiencias territoriales; este paso de un sitio a otro forma parte de una vivencia que puede no ser tomada en cuenta si se observa desde el concepto del lugar antropológico esgrimido por Augé, pero tiene una importancia fundamental en la construcción de imaginarios y de experiencias las cuales se recrean en el diálogo intercultural.

Ahora bien, el taller cartografía nómada permite entre otras, confrontar representaciones, reconfigurar, reimaginar y cuestionar la experiencia humana sobre el territorio o comprender el proceso de transición a través de los recorridos humanos en lugares, no lugares o los “ningún lugar” habitados; en definitiva, un recorrido cargado de incertidumbre

por las representaciones del lugar y una comprensión desde otra perspectiva, desde el enfoque de la experiencia humana y el intercambio cultural.

El viaje: tránsito y retorno

“Como viajeros estamos en constante fuga del lugar de nuestra cuna, y esto nunca nos permitirá reconocer en el lugar al que volvemos aquello que dejamos: somos otros desde que nos convertimos en viajeros”

Santiago Gamboa

Los destinos propuestos para llegar o salir de un lugar están cargados de significados sobre los *territorios de paso* - aeropuertos, escalas obligatorias de un vuelo, desplazamientos de un lugar a otro en la ciudad o simplemente el recorrido del aeropuerto al hotel o viceversa – que han sido considerados no lugares, estos adquieren otras concepciones a la luz de fenómenos sociales como el de la migración. Por esto, en la travesía por los llamados no lugares, las vivencias que se construyen corresponden con los objetivos que se pretenden alcanzar, los medios para concretar las intenciones del viaje y la carga de experiencia que se construye con las travesías e itinerarios.

Por su parte, *itinerarios* o el plan del recorrido de un viaje, es tan importante para la experiencia como el mismo retorno, éste también genera significado y una reconstrucción imaginaria de esos lugares; conceptualmente se abarca el camino, el recorrido y la ruta; los itinerarios ayudan a trazar el trayecto por el cual se desea construir la experiencia, estos recorridos tienen la pregunta del por qué viajar. Ahora bien, *el retorno*, el punto de llegada – o volver a partir - de cualquier lugar del mundo, es fundamental para resignificar y reconstruir la experiencia que se pretende vivir. A partir de allí, se crea un vínculo identitario por cada lugar visitado; en estos espacios de posibilidad, las huellas que se quedan y las que se lleva consigo recrean las características, referencias, relaciones y significados que, al ser comunicadas o contadas, genera otra representación de la cual se construirá otro rumbo que puede variar recreando otros significados de igual importancia.

En conclusión, a partir de situaciones personales, los agentes se orillan a experimentar nuevos trazos de caminos y en llamados no lugares.

Definir el significado de *viaje* parece tarea compleja, aquí se toma como una experiencia que resignifica la concepción y la relación con el espacio, relación que puede ser de apego o rechazo, que genera posibilidades, vínculos, conocimientos, que permite cuestionar y se convierte en un punto de partida y de llegada. El acercamiento que realizan los viajeros al lugar está cargado de expectativas, imaginarios y preconcepciones que suelen transformarse o reafirmarse de acuerdo al recorrido que los sujetos realizan por determinado lugar; en este sentido, influyen con mucha importancia: primero, el tiempo de recorrido, de estadía y las actividades que se realizan; segundo, la emoción por lo desconocido, el sentido personal del viaje, la aventura de perderse y volverse a encontrar y tercero, las subjetividades que constituyen la diferencia y riqueza de los relatos, construida cada una desde las experiencias con el territorio. Los desplazamientos que conforman el viaje son ese trasegar de los distintos caminos que ayudan a construir esta experiencia.

Finalmente, *nómada* un término que se dirige a las personas que van de un lugar a otro sin un destino fijo, se conciben como híbridos identitarios cuyas vivencias y emociones generan una cadena de significados que enriquecen las concepciones de un lugar. Los nómadas, buscan experiencias sin vínculos identitarios aunque con relaciones intersubjetivas por las vivencias compartidas con otros agentes y sujetos socio-culturales; los espacios son posibilidades en lo desconocido y fácilmente, los considerados no lugares se convierten en escenarios de supervivencia. La experiencia nómada crea una espiral de conocimientos que ayuda a la interpretación del territorio y a la comprensión de sus problemáticas.

Los conceptos mencionados fundamentan la propuesta del taller de cartografía nómada que se desarrolla bajo el presupuesto que esta forma de acción-reflexión-acción permite resignificar la experiencia de las personas nómadas, ampliar la visión de los lugares y los no lugares que han sido visita-

dos y forman ese imaginario cartográfico que ayuda a interpretar esos valores que otorgan el sentido al lugar desde las diversas experiencias.

Las problemáticas actuales de desplazamiento, migración y los refugiados permiten por lo menos cuestionar esta forma de entender y llamar a estos espacios que se multiplican para despojarlos del anonimato y dotarlos de significado a partir del reconocimiento de las experiencias y vivencias que allí se construyen y reconstruyen; los campos de refugiados tienen historias que contar, las rutas del desplazamiento están cargadas de vivencias y los migrantes con retorno o sin él, llevan consigo las experiencias de su itinerario. Las relaciones que se construyen en los barcos, las terminales, los cruces, las fronteras, terminan por develar los tratos, las historias de vida, las instituciones formales e informales que allí se desarrollan y que definen las formas de actuar, lo que se puede decir y hacer, pero también lo que se debe callar; todo este entramado es una lectura de las percepciones del otro, de lo propio y de las lógicas sobre las cuales funciona el mundo. En cualquier caso, son lugares y no lugares antropológicos cargados de sentido y significado por las travesías del viajero.

Esta idea ha sido posible gracias a los talleres cartográficos realizados en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamérica – Unaula. Medellín, Colombia -; de estos escenarios de creación, interpretación y fundamentación de mapas antiguos, emerge la propuesta de *cartografías nómadas* como una apuesta epistemológica, ontológica y metodológica por intentar comprender estos otros espacios de enunciación y de disputa, a estos sujetos sociales, culturales e históricos invisibles y olvidados que van y vienen de tránsito en tránsito, que construyen sus proyectos de vida en los denominados “no lugares”. La primera oportunidad para la consideración de esta actividad fue en la Universidad Nacional de Colombia, el evento “taller internacional de creación cartográfica para la participación, autogestión y empoderamiento de los territorios locales” organizado por el Grupo de Investigación Espacio – Tecnología – Participación – Estepa, donde se vieron las primeras ocurrencias,

ideas incompletas, pero con un objetivo claro: apropiación y empoderamiento territorial.

Los participantes de este evento y los talleristas - estudiantes y Docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Unaula -, han viajado a pueblos, departamentos y diferentes países, se podría decir que son nómadas, intercambian experiencias, vivencias y significado acerca de los territorios visitados; este escenario se convirtió en el vínculo emocional entre los asistentes que empezaron a relatar sus historias, las problemáticas, percepciones y ampliaron los itinerarios, los horizontes geográficos; es una construcción colectiva del conocimiento cartográfico a través de las trayectorias viajeras. A partir del enfoque socio-crítico que propende por la construcción social del conocimiento a través de los diálogos de saberes y la comunicación intercultural, entendiendo que estos en su totalidad, son igual de válidos y necesarios para comprender la realidad - se diseña un taller que parte de la apropiación del espacio nómadas al viajar, desde la experiencia, significado y narración. Esta metodología puede ser, por su estrategia interactiva y participativa, un recurso para la apropiación de territorios locales-comunitarios. Ahora bien, las percepciones, imaginarios, interpretaciones hacen parte del estrato simbólico de la cartografía personal que “actúa como una metáfora visual de los lugares que representan” (Harley, p. 76). Desde esta visión, los mapas están cargados de valores culturales, toponimias, tipologías sociales y representaciones de un lugar - no lugar metafórico, un paisaje construido, deconstruido y reconstruido que se inserta en las construcciones sociales del conocimiento. Por su parte, el aporte de la pedagogía socio-crítica es reconocer a los sujetos como protagonistas de la historia que se construye en el devenir, de sus experiencias y sus vivencias como saberes que permiten la comprensión y transformación de la realidad social. Por ello, el taller parte de la pregunta por el sujeto, sus experiencias y vivencias en la construcción, re-significación de imaginarios y representaciones del territorio. El desarrollo cartográfico desde esta perspectiva, inicia con el reconocimiento de los sujetos socio-culturales e históricos, así como de sus percepciones, imaginarios y las problemáticas de la realidad desde los contextos

específicos que viven y recrean en el mundo.

A partir de esta apropiación del espacio y desde la experiencia (estar-hacer-ser) en el mundo, se crea el esquema pedagógico - didáctico socio-crítico que permite construir un saber autorreflexivo, leer la realidad y cuestionarla y convertir este saber en dinámicas sociales de transformación dialógica intersubjetiva y contextualizada. El objetivo de esta reflexión, es exponer los resultados de cartografía nómada como un ejercicio pedagógico que posibilita la participación socio-cultural, el reconocimiento de las problemáticas del territorio, las prácticas de transformación, así como mostrar las relaciones de los sujetos con el espacio y el territorio a partir de los imaginarios y las representaciones subjetivas y contextualizadas de quienes lo transitan.

Lo nómada, una cartografía humana

¿Qué aportes tiene particularmente esta propuesta de taller con respecto a otras metodologías similares? y ¿cómo esta metodología se vincula en la autogestión y empoderamiento territorial?

La migración, se presenta ante el mundo desde diferentes enfoques y aproximaciones de acuerdo a las disciplinas desde las cuales se aborda o las problemáticas que se quieran subrayar, las problemáticas más comunes son el conflicto entre territorios, los desplazamientos forzados a causas de guerras, el estudio, la idea de satisfacer las necesidades básicas de cada sujeto. Esta última, hace que surja la necesidad de migrar por múltiples causas como son este comercio que crea problemática internas económicas de cada país; por todo esto, los migrantes deciden partir de su país de origen para solventar necesidades económicas, puesto que este tipo de acción sobre el territorio mejora la condición de vida.

Estas tendencias migratorias han sido siempre un fenómeno determinante en la historia, los cambios en el balance del poder han sido cruciales en este nuevo orden mundial ya que los desplazamientos que ocurren están estrechamente ligados a la relación Sur-Norte, este-oeste. A todas estas problemáticas, ponen en alerta a las poblaciones de estos países a los cuales emigran porque sus demandas

de alimentación y salubridad ponen en jaque los planes de choque de cada país. Para el caso de los territorios locales en Colombia, se caracterizan por un transitar, debido a las dinámicas de conflicto interno y a los parámetros socio-económicos que se inscriben en la migración. En suma, para el empoderamiento de los territorios locales, es necesario reconocer ese transitar.

Migrar no significa de ninguna manera pérdida del vínculo con el lugar, al contrario por más que parezca desarraigo cuando el retorno aparece como una posibilidad, la identidad se transforma y comienza a tejer relaciones con nuevos lugares también de apropiación, esa experiencia y vivencia de los participantes en el territorio, un proceso interno intersubjetivo y contextualizado que se exterioriza en la re-creación y re-significación de los espacios; ésta es una experiencia dialogada de reconocimiento de problemáticas y dinámicas socio-culturales de transformación territorial. Por ello, el objetivo del taller es proponer prácticas pedagógico-didácticas que permitan la apropiación del espacio que se habita y se transita.

Cartografía nómada desde un enfoque socio - crítico

La apropiación del espacio como idea principal del taller permite resignificar el transitar, diversos lugares que revelan de una manera indirecta las intenciones y proyecciones que se tiene al tomar la decisión de viajar. La emoción de conocer nuevos lugares refleja en el individuo una apropiación previa del lugar a conocer, estos mismos territorios sin ser vistos crean un imaginario que después se reconstruye a través de la experiencia, y a partir de esta práctica significativa que se lleva de este lugar, se comparte con otros, en esencia de aquello que representa en la cartografía intersubjetiva.

Esta construcción del espacio refleja la apropiación de éste por parte de la persona que lo transita permitiendo a los demás recrear desde otros conceptos el mismo lugar y así compartir diferentes costumbres, construyendo con estas diversos imaginarios, permitiendo así un cumulo de ideas que se pueden

manifestar en múltiples espacios donde se puede hacer más colectiva y comunitaria, incitando a los participantes la necesidad de conocer estos lugares para entretejer un conocimiento diverso y unitario del transitar del viaje.

Las categorías fueron pensadas para los diversos sujetos y talleres que participarían del encuentro, pues su importancia internacional fomento la idea de replantear las categorías y crear en estos espacios y personas la emoción de que se reconstruyera de manera colectiva y socializadora la importación de los espacios visitados y conocidos. Estos significados se formalizaron de manera positiva en el taller realizado en la Universidad Nacional de Bogotá con el grupo ESTEPA, pues al encontrarse con sujetos de diversos lugares de Suramérica se encontró la emoción de recrear todos estos espacios.

Ante la modalidad del taller se pensó en realizar un encuentro donde se pudiera involucrar de manera activa y significativa todos los conocimientos que cada participante trajera consigo de esos lugares representativos, fue una forma de integrar todos los aspectos antes mencionados para así diversificar estas experiencias de una manera amena y tranquila.

Metodologías, mediaciones y saberes

La metodología del taller es interactiva y participativa con mediaciones pedagógico – didácticas desde la pedagogía socio – crítica; el taller inicia con el reconocimiento de los sujetos que participan de esta interacción; es decir, la pregunta por quiénes somos en nuestra condición de *sujetos sociales* que entablan diálogos intersubjetivos con otros sujetos y con el contexto; *sujetos culturales* que entablan diálogos con la memoria, los imaginarios y las representaciones; *sujetos históricos* en cuanto asumen el transcurrir de las vivencias y generan narrativas de su presencia en el mundo, es decir, de su transitar por los contextos; y, *espaciales*, donde hacen referencias personales, relaciones con los lugares y no lugares recorridos pero también los imaginados y no transitados. Este dialogar consigo mismo, implica varios momentos para la construcción de la cartografía, primero elegir una vivencia signifi-

va, una experiencia de gran valor simbólico y emotividad, esta experiencia puede ser de largo aliento en términos de los lugares recorridos y del tiempo dedicado a la travesía, pero también puede ser un instante; en todo caso, momentos cargados de presencia, experiencia y esencia del ser que los vive y que pueden ser compartidos con los demás participantes y convertirlos en experiencia colectiva.

Ahora bien, los lugares imaginados y construidos a partir de la experiencia crean vínculos y referencias que pueden consolidarse en una imagen y/o un relato que permiten caracterizar el lugar. Estas memorias de los espacios visitados y los conceptos generados e imágenes creadas son personales, pero al compartir los vínculos, referencias y reconocimientos generan memorias comunicadas, colectivas y compartidas. Todo esto es posible por el diálogo intersubjetivo, el hecho más significativo es compartir la palabra, la vivencia y la experiencia. De la misma manera, los participantes recrean el transitar por un territorio que cobra forma y contenido de acuerdo a las rutas y los itinerarios de viajes, el tiempo y el espacio recorriendo el mapa para reconocer el lugar, sobre todo, este itinerario es una creación mental cargada de subjetividad.

La experiencia del viaje también implica una toma de decisiones, por qué salir, por qué llegar, por qué transitar, cuál es el propósito que define este camino nómada, en suma, es una elección de experiencia de vida; implica también objetos, escritos, fotografías que evocan los itinerarios y cuyo significado conduce al lugar de origen, a la cotidianidad y a la memoria. La participación en el territorio y la evocación que conlleva la resignificación del lugar a través de las narrativas de experiencias, es aquello que usualmente denominamos *apropiación*, ese reconocimiento de problemáticas, esa identificación con la experiencia y esa identidad que se construye cuando adquiere valor y significado. Apropiarse del territorio significa, defenderlo, politizarlo y tomar una posición frente a sus dinámicas.

El taller diseñó una estrategia para intercambiar las experiencias, objetos, fotografías, recuerdos con la promesa de llevarlos al lugar de su próximo

viaje, estos objetos deben estar acompañados de un mensaje. Los padrinos adoptan la experiencia y dejan el objeto-fotografía en su próximo viaje para evocar el mensaje del emisario. Los padrinos también deben comprometerse en escribir un mensaje para relatar la forma en como fue entregado el objeto al siguiente territorio nómada.

Para llevar a cabo tal actividad, el taller estuvo organizado en tres momentos: el primero es un pre taller, a los participantes se les informa que deben llevar objetos, escritos o fotografías para el intercambio de experiencias, estos deben estar en contenedores – botellas de plástico cerradas, para que su viaje sea más seguro. El segundo momento, es la selección de mediaciones entre los cuales se encuentran dulces – caramelos, mándalas, marcadores, chinchones, ficha – papel, papel cartulina, postic de colores y formas diversas, figuras en foamy, pegatinas y cintas de colores para construir la cartografía. Y tercera, intercambio de experiencias, creaciones, objetos, reflexiones y mensajes.

El objetivo general del taller es re-significar a partir de la experiencia nómada, el imaginario y representaciones del territorio desde los postulados de la pedagogía socio-crítica.

Al ser esta metodología, interactiva y participativa, involucra la teoría y la práctica como un conjunto interrelacionado – la praxis – entre conocimiento y experiencia y se espera que sea una vivencia significativa para el diseño de cartografías, y permite entre otras, reconocer a los sujetos protagonistas de los contextos complejos y diversos en donde se instala la actividad social y cultural; identificar las características y problemáticas de los territorios y sus posibilidades de transformación y la apropiación del territorio a partir del reconocimiento de experiencias y vivencias, itinerarios y diálogos intersubjetivos y contextualizados.

Las preguntas orientadoras del taller cartografía nómada, fueron las siguientes:

¿Quiénes son los sujetos que participan? (Coffe de light –mientras lo degustas piensas quién eres

y cómo se definen en términos de sujetos sociales, (diálogos intersubjetivos, relaciones con otros sujetos y con el contexto) culturales (memoria – imaginarios y representaciones), históricos (Transcurrir de vivencias – Narrativas- que hay detrás de ese transitar) y espaciales (lugares de referencia personal, lugares recorridos): los participantes deben escribir en una ficha – papel de colores y construir una mándala entre todos). Reconocimiento colectivo.

¿Cómo caracterizas a los lugares de referencia a partir de imágenes y conceptos de relatos? Caracterizar el lugar: Memorias de espacios visitados y escribir máximo tres conceptos e imágenes que los caractericen para cada uno de los participantes. En una ficha – papel de color realizar un listado de conceptos de lugares visitados, imágenes y las palabras de referencia.

¿Itinerario de viaje y tiempo? (se le entrega a los participantes chinchón y lanas de colores para que realicen la ruta e itinerario de viajes y tiempo sobre el mapa). Esta actividad permite recrear el transitar por el territorio y el reconocimiento del lugar. Los territorios locales en Colombia se caracterizan por un transitar, debido a las dinámicas de conflicto interno y a los parámetros socio-económicos que se inscriben en la migración. Para el empoderamiento de los territorios locales, es necesario reconocer ese transitar.

¿Decisión del viaje? (en un pos tic escribir la palabra que define la decisión del viaje –por qué salir o por qué llegar- y ubicarla en mapa junto al chinchón).

¿Qué objetos obtuviste? (reconocimiento de experiencias que evocan los itinerarios a partir de los objetos, escrito o fotografías y sus significados –lugar de origen, cotidianidad, memoria). ¿Qué significado tiene para cada uno de los participantes el lugar que evoca y que es apropiado mediante la experiencia y la vivencia?

¿Qué experiencias significativas? (narrativas de la experiencia: apropiación del lugar, reconocimiento de problemáticas).

En definitiva, para **intercambio de experiencias sig-**

nificativas, se sugiere a los participantes intercambiar los objetos, recuerdos o fotografías, con la promesa de llevarlos al lugar de su próximo viaje, estos objetos deben estar acompañados de un mensaje. Los padrinos adoptan la experiencia y dejan el objeto-fotografía en su próximo viaje para evocar el mensaje del emisor. Los padrinos, también deben comprometerse en escribir un mensaje para relatar la forma en como fue entregado el objeto al siguiente territorio nómada.

En el mándala describa el proceso de elección o construcción del objeto, así como el mensaje que se quiere enviar (Lugar de origen, fecha de almacenaje, fecha y lugar de llegada). Este recuerdo (textura, imagen, paisaje, sensación) es importante para evocar representaciones, imaginarios, experiencias y vivencias. Se le pedirá como gesto final elegir un contenedor y el compromiso de darle un destino propuesto.

Los materiales utilizados para el desarrollo del taller:

Mapa: depende de las experiencias viajeras de los participantes: de lo local a lo internacional.
Coffe de light, cartulina de colores tamaño ficha bibliográfica para hacer una mandala y escribir listado de lugares.

Pos tic de colores, marcadores de colores, lapiceros de colores; chinchón cristal de colores; cintas de papel de colores, figuras en foamy.

Pre – taller: Los participantes deben llevar objetos, escritos o fotografías para el intercambio de experiencias, estos deben estar en contenedores – botellas de plástico cerradas, para que su viaje sea más seguro.

Recomendaciones

Parte de la experiencia y vivencia de los participantes como un proceso interno intersubjetivo y contextualizado que se exterioriza en la re-creación y re-significación de los territorios. Adicionalmente, la apropiación del territorio como una experiencia dialogada de reconocimiento de problemáticas y dinámicas socio-culturales de transformación territorial.

Itinerarios de viajes: cartografía nómada, es un taller para reconocimiento y apropiación del espacio habitado, transitado y experimentado por los diversos y complejos sujetos socio-culturales e históricos que intentan develar la experiencia humana en el territorio a partir de la pedagogía socio-crítica.

Muchos son los aprendizajes que pueden llegar a emerger con estas estrategias dialogantes y participativas, hacer hablar a los participantes, crear mediaciones cartográficas y pedagógicas, permitir la expresión de la vivencia sobre el territorio y recrear los imaginarios en representaciones simbólicas, es tal vez una de las dimensiones más sobresalientes de las mediaciones reflexivas. La relación entre pedagogía socio-crítica y la geografía cultural invita a reflexionar en las formas como se vive la experiencia territorial, un entramado cultural donde confluyen los procesos de apropiación y vivencia sobre el territorio.

Finalmente, los participantes encuentran en el taller un espacio para expresar sus experiencias; los nómadas tienen necesidad de hablar de sus travesías, vivencias, relaciones, anécdotas. Tiene esa necesidad de contar, de expresar sentimientos y emociones y el taller se convierte en el dispositivo que les permite tal conexión auto-estructurante.

Referencias

- Augé, M. (2009). *Los no lugares. Espacios del Anonimato*. Gedisa.
- Frémont, F. F. (2006). "Geografía Cultural", en D. Hiernaux, *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Antropos.
- Gutiérrez Rodríguez, A. (2017). "Los Extranjeros" en *Revista Arcadía*.
- Korstanje, M. (2006). El viaje: una crítica al concepto de los "no lugares". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, N°10 (pp. 211-238). Recuperado de : <http://atheneadigital.net/article/View/n10-korstanje/303-pdf-es>
- Vidal Moranta, T. & Urrútia (2005). "La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares", en *Anuario de Psicología.*, 36(3), (pp. 281-297). Universitat de Barcelona.

Endnotes

1 Este artículo es un producto derivado del proyecto de investigación titulado: Cartografía Histórica: un aporte a la didáctica de las ciencias sociales desde un enfoque crítico, de la convocatoria especial para la Facultad de Ciencias de la Educación, 2015. Código 21-000004. Universidad Autónoma Latinoamericana.

2 Universidad Autónoma Latinoamericana. Colombia. carolina.navarro888@gmail.com

3 La investigadora líder del proyecto es la docente Dilia Carolina Peña Navarro y los estudiantes que participaron como estudiantes en formación son Leidy Yulied Sepúlveda Goez, Catherine Osorio Londoño y Johan Sebastián Ruíz Orozco. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana - Unaula.

Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial¹

Leadership expectations: narrative inquiry with an undergraduate in a Teacher Education Program

Walter Alfaro²
Carla Guíñez³

Resumen

Las aspiraciones al liderazgo de estudiantes de pedagogía en formación inicial es un tema que no ha sido investigado en Latinoamérica. Estudios anglosajones sugieren que, incluso antes de entrar al aula, los estudiantes de pedagogía aspiran a ocupar puestos de liderazgo o a desarrollar roles híbridos (trabajo en aula y participación en equipos directivos) dentro de los primeros cinco años de ejercicio de la profesión. La mayoría de los estudios acerca de motivaciones para optar a la carrera docente y aspiraciones para el ejercicio profesional son descriptivos más que explicativos, y han tenido en cuenta a profesores ya en ejercicio. A partir de esto, se ha llevado a cabo una Indagación narrativa, reconstruyendo la historia personal y social de una estudiante de pedagogía básica que cursa el segundo año de la carrera, buscando comprender el origen de sus motivaciones para optar por la profesión docente y de sus aspiraciones para ejercer puestos de liderazgo dentro de los primeros años de ejercicio. Entre los resultados obtenidos, se muestra que las aspiraciones y motivaciones de esta estudiante son fruto de sus experiencias de vida y no de su entrada formal a la carrera.

Palabras Clave: Aspiraciones; Liderazgo Educacional; Formación Inicial; Motivaciones; Indagación Narrativa.

Abstract

Pre-service teachers' leadership aspiration is a subject that has not been investigated in Latin America. Studies in English speaking countries suggest that pre-service teachers enter the field with an eye toward leadership roles or to develop hybrid roles (leadership roles which keep teachers in the classroom) within the first five years of their careers. Most studies concerning motivations for entering the teaching career and their aspirations towards the teaching career are more descriptive than explicative, and have considered those who are already well into the teaching career. In light of this, there has been a Narrative research, reconstructing the personal and social history of a student of elementary education who is in her second year of pre-service education, seeking to understand the origin of her motivations to hold a teaching career, and her aspirations to hold leadership roles within her first years of teaching. Among the results it is shown that this student's aspirations and motivations are born from her life experiences and not from formally entering the teaching profession.

Key words: Aspirations; Educational Leadership; Pre-service Teachers; Motivations; Narrative Inquiry.

Para citar este artículo:

Alfaro, W. y Guíñez, C. (2018) Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 123 - 133

Fecha de recepción: 13/11/2018
Fecha de evaluación: 15/11/2018
Fecha de aceptación: 04/12/2018

Introducción

Investigaciones anglosajonas (Reeves y Lowenhaupt, 2016; Donaldson, y otros, 2008; Thomson, Turner y Nietfeld, 2012) sugieren que cada vez son más los estudiantes de pedagogía en formación inicial que aspiran a desarrollar roles de liderazgo, promoción e influencia fuera del aula, en el ejercicio futuro de sus carreras.

En Latinoamérica el escenario no es claro, dado la ausencia de investigaciones en torno a este tema, sumado a que la mayoría de los estudios que abordan las motivaciones para optar a la carrera docente son realizados en profesores ya en ejercicio (Avendaño y González, 2012).

Por otro lado, la literatura en torno al liderazgo escolar sugiere que este factor es clave para lograr cambiar las escuelas y mejorar la educación (Muriilo, 2006; Anderson, 2010; Bolívar, 2010).

A la luz de esto, y en el marco de una investigación de tesis para optar al grado académico de magíster, se ha desarrollado una indagación narrativa que pretende aproximarse a la comprensión de las motivaciones y aspiraciones de estudiantes de pedagogía en formación inicial, que se proyecta en desarrollar roles de liderazgo dentro de los primeros cinco años de ejercicio profesional.

Esta investigación sugiere que las aspiraciones al liderazgo se conforman antes del ingreso formal a la carrera, lo que necesitaría de estrategias formativas que logren atraer a estos estudiantes para potenciar sus capacidades y prepararlos en las competencias necesarias de este ámbito. Además, tomando en cuenta el papel fundamental de liderazgo en la mejora escolar, se discute la posibilidad de integrar formación para el liderazgo escolar en los programas regulares de las universidades.

Contexto de la investigación

Uno de los elementos más influyentes en la calidad de la educación, es la calidad de los docentes, factor decisivo a la hora de buscar logros en resultados (Barber y Mourshed, 2007); a pesar de su impor-

tancia, y aún la poca información al respecto, hay evidencia que sugiere que la formación pedagógica y curricular de los docentes está alejado de lo que se espera (Ganimian, 2011).

Ahora bien, para formar a los actuales docentes, no solo es necesario enfocarse y esforzarse por definir herramientas formativas eficaces y completos programas curriculares, sino que, sobre todo, comprender las características propias de las nuevas generaciones de profesores. El camino que sugiere esta investigación es ahondar en la comprensión de las motivaciones que llevan a un estudiante para optar a la carrera docente y en sus aspiraciones en vista del ejercicio futuro de la profesión.

Al respecto, un estudio desarrollado por Reeves y Lowenhaupt (2016) que apunta a comprender el fenómeno del abandono docente, estudió las motivaciones y aspiraciones en estudiantes en práctica de Estados Unidos; los resultados evidenciaron que gran número de estudiantes de pregrado, aún sin haber tenido experiencia en aula, aspiraban a ocupar cargos de liderazgo en los primeros cinco años de ejercicio profesional.

En América Latina, no hay investigaciones que se propongan comprender por qué un estudiante de pedagogía quiera aspirar a puestos de liderazgo o gestión durante el ejercicio de la carrera. Existen estudios en torno a las motivaciones para optar por la carrera docente, sin embargo, la mayoría se centra en profesores noveles ya en ejercicio, siendo pocas aquellas que se orientan específicamente hacia los estudiantes de pedagogía en formación inicial (Avendaño y González, 2012).

A esto se agrega que la mayoría de las investigaciones en torno a las motivaciones y aspiraciones, apuntan a cuantificar o describir el asunto, dejando de lado la tarea de comprender cómo y por qué una persona opta por la carrera docente.

Esta investigación concreta este desafío, a través del desarrollo de una indagación narrativa; con ésta se busca ahondar en la comprensión de las motivaciones para optar a la carrera de pedagogía de una es-

tudiante en formación inicial (cuarto semestre de la carrera) y de sus aspiraciones como futuro docente. Esta estudiante ha mostrado aspiraciones a puestos de liderazgo o gestión, de egresar y en los primeros años de ejercer la profesión.

Es importante señalar que la prominente literatura alrededor al liderazgo escolar, sugiere que su rol es fundamental en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes. Así lo evidencia la investigación de Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), que posicionan el liderazgo como el segundo factor clave dentro de la escuela (después del trabajo de los profesores en el aula) que más influyen en la mejora de los resultados de los alumnos, principalmente en aquellos contextos más vulnerables, en los que el rol del líder funciona como un catalizador.

Metodología

A partir de las experiencias de vida, tanto personales, escolares y universitarias de la estudiante que cursa el segundo año de la carrera pedagógica, se procura ir reconstruyendo el camino que la ha llevado a formarse en la carrera docente, develando sus motivaciones y aspiraciones como profesora en formación y como futura docente. Se trata, por lo tanto, de ir entretejiendo las diversas historias que relata, a través de una co-construcción que la involucra a ella y a este investigador, de modo de encontrar el sentido que sustenta el camino recorrido y el que recorrerá.

Teniendo esto en cuenta, ha sido necesario utilizar un enfoque cualitativo desde una visión interpretativa de las situaciones relatadas, utilizando la metodología de indagación narrativa.

A continuación, se expone la determinación del diseño, el desarrollo de los temas generadores, la selección de los participantes, el procedimiento para analizar la información recopilada y los criterios de rigor y validez.

Determinación del diseño

Para llegar a hilvanar los sucesos que llevan a esta estudiante de pedagogía a optar por la carrera,

ha sido necesario solventar este estudio desde un enfoque interpretativo, lo que permitirá darle significado a las motivaciones y aspiraciones que, en la actualidad, la estudiante tiene en vista a su formación de pregrado y a su futuro profesional como profesora.

La realidad que hoy vive la participante se ha construido a través de un entramado de sucesos que han confluído de manera dinámica, lo que demanda una metodología que permita hacer reflotar y resignificar (con ayuda del investigador) aquellos sucesos. En este sentido, considerando la complejidad de lo que se estudia, se ha estimado pertinente abordarlo desde un enfoque cualitativo. El paradigma cualitativo, en el amplio sentido, se asienta en la realidad misma, que “nunca es ni transparente, ni medible, ni cuantificable; menos, fácilmente describible” (Ascorra y López 2016, p.2); desde su nacimiento en la teoría social, “sugiere que ningún grupo de personas puede ser entendido sin comprender la relación y la estructura de los aspectos de formación de donde provienen” (Vargas 2016, p. 2).

La investigación cualitativa, tradicionalmente se ha visto como en oposición al paradigma cuantitativo, entregando una opción de comprensión, ahí donde lo cuantitativo ha encontrado su límite, describiendo en profundidad una situación concreta (contrario, entonces a la generalización a-temporal y a-contextual de la mirada positivista), su contexto y cotidianidad. Así lo describe Sarmiento:

Interpreta y comprende la conducta de las personas dentro de su propia cultura de la comunidad, del grupo o individual. Hace una lectura de la realidad holística. Quien investiga no es sólo observador, sino instrumento de transformación que identifica con el grupo el problema y ayuda a solucionarlo y acude a observaciones naturales. A partir de la interacción define y redefine las situaciones en las cuales viven o actúan las personas para resolver sus problemas (Sarmiento 2016, p. 43).

Ahora bien, dentro del complejo ámbito escolar, “esta mirada pretende reconstruir, construir, interpretar y comprender el fenómeno educativo” (Sar-

miento 2016, p.43). En este sentido, se sugiere que el investigador posicionado desde una visión cualitativa, no solo se limita a un rol de observador, sino además de participante y transformador (Sandín, 2003).

Particularmente, la indagación narrativa, es una metodología que aborda comprensivamente la propia vida de una persona, a través de una narrativa que reconstruye tanto la historia personal, como la profesional; así lo resume Porta, De Laurentis y Aguirre: Las indagaciones de corte biográfico narrativo nos dan la posibilidad de indagar en la propia mirada retrospectiva de los docentes sobre su vida personal y profesional, mirada de la que emergerá la identidad en todas sus dimensiones: subjetiva, social y cultural (2015, p. 456).

Los precursores de esta corriente investigativa, Connelly y Clandinin (1990) parten de la base que la narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentan el mundo, precisamente a través de relatos, de historias, cualquiera que sea su forma o medio; estas historias forman a las personas. En otras palabras, se está aludiendo, ni más ni menos, a la forma más natural en que las personas transmiten lo que son, lo que han sido y lo que serán (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014).

Connelly y Clandinin (1990) entienden la indagación narrativa como una forma de trabajar dentro de una relación que invita al conocimiento conectado, en el cual el conocedor está personalmente unido al conocido; implica, en consecuencia, adentrarse en la historia del otro para lograr una comprensión de sus percepciones, en una dinámica colaborativa. En la indagación narrativa, los registros de campo recopilados a través de las entrevistas con el participante, son las principales herramientas del trabajo narrativo, pues en ellos la persona construye y reconstruye su historia (Connelly y Clandinin, 1990); estos registros de campo no solo pueden ser transcripciones de entrevistas, sino también, observaciones de otros, escritura de cartas, narración de historias, escritos autobiográficos, fotografías, artefactos familiares y documentos, tales como planes de clase y boletines, metáforas y filosofías persona-

les (Clandinin y Connelly, 2000; Connelly y Clandinin, 1990). A través de ellos, se irá apreciando cómo la persona les da sentido a sus experiencias, a medida que cuenta y recuenta lo vivido, tal como lo expresa Clandinin y Connelly (1986), la narrativa es el estudio de cómo las personas crean sentido al contar y recontar interminablemente historias de sí mismos, a través de las cuales se reevalúa el pasado y se crea un propósito para el futuro.

La indagación narrativa se configura a partir de tres términos, que constituyen puntos de convergencia para los sucesos relatados, “esos términos son la temporalidad (que dirige la atención hacia el pasado, el presente y el futuro), la socialidad (que dirige la atención hacia la interacción entre lo personal y lo social) y el lugar (que dirige la atención hacia el lugar o los lugares donde se viven o relatan narrativas de experiencias)” (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p. 53).

Esta tridimensionalidad, permite levantar el fenómeno mismo de la existencia, considerando todos aquellos elementos sustanciales en la vivencia de una persona; el ser humano ‘es’ a partir de su historia y también como posibilidad abierta, en consideración a su proyecto de ser; el ser humano ‘es’, esencialmente, en relación con otros y con el contexto social en el que se desenvuelve; el ser humano ‘es’ en un lugar determinado, con características específicas que influyen en la vida y, por lo tanto, en la historia de las personas, sirviendo de escenografía y ambientación.

Cada uno de estos elementos, permiten reconstruir las vivencias desde su origen, pero no sólo como una recreación para el narrador, sino que también, como una vía para que el investigador pueda adentrarse, de la manera más completa posible, el sentido de cada suceso, haciéndose parte de ella.

Temas generadores

La complejidad de las experiencias y sucesos que acaecen en la vida de una persona y que surgen de su interacción consigo mismo y con su entorno, nos enfrenta al desafío de organizarlas para comprender el enmarañado que se presenta. Moen (2006) propone que una forma de estructurar estas experiencias

es organizarlas en unidades significativas. En el caso de la estudiante participante, estas unidades significativas o segmentos narrativos constituyen aquellos momentos de su vida que dan significado a sus motivaciones y aspiraciones actuales.

Vida escolar y familiar: esta unidad nos muestra la importancia del colegio en la vida de la participante; aquí no sólo se muestra su recorrido de aprendizaje, también se visibiliza cómo este espacio se relaciona con su vida familiar. Encontramos relatos relacionados con su participación como presidenta de curso; sus percepciones acerca de los constantes cambios de directores y los conflictos que surgieron a partir de esto; su valoración de profesores que fueron significativos, tanto positiva como negativamente, en su vida escolar y en su decisión de optar por la carrera docente; los juegos y su gusto por la actuación.

Su actual formación en pregrado: este segmento describe los dos años de formación inicial que ha cursado la entrevistada; aquí se presenta el choque entre las representaciones que ella traía acerca de ser profesora y la aridez de la formación. Se presentan relatos que grafican su experiencia en las primeras clases, su inestabilidad motivacional durante este proceso, el momento de enfrentarse al aula como observadora y la importancia de los profesores formadores.

Aspiraciones y expectativas profesionales: La entrevista ha ido construyendo una idea de su futuro profesional en la docencia. En este apartado se presentan relatos que aluden a cómo ve su trayectoria en unos cinco a diez años de iniciado su ejercicio profesional, ahondando en el significado que para ella debiese tener cada proceso y los objetivos de los roles que desea desempeñar.

Acceso y selección de la participante

A partir de una encuesta previa llevada a cabo por el proyecto FONDECYT (al cual este estudio se acoge), se seleccionó la participante para esta tesis, según los siguientes criterios:

- Ser estudiante de pedagogía de pregrado.
- Tener aspiraciones hacia el liderazgo o la gestión escolar
- Contar con la disposición para la participación ac-

tiva en esta investigación, en consideración a las altas demandas de tiempo que exige la metodología utilizada.

Esta investigación se desarrolla durante el segundo semestre del 2016, por medio de una serie de entrevistas abiertas a una estudiante de pedagogía en formación inicial (cuarto semestre de la carrera), que indicó tener aspiraciones a puestos de liderazgo o gestión durante el ejercicio profesional de su carrera.

Se accede al campo a través de la información de contacto brindada por el profesor tutor al desarrollador de esta investigación, quien hizo el contacto con la estudiante y solicitó su participación.

Una vez que la estudiante acepta participar de esta investigación, se acuerda la fecha para el primer encuentro, en donde se le explican los criterios a través de los cuales fue seleccionada; se acuerdan las fechas de encuentro para las entrevistas y se indica la modalidad de trabajo. Además, se solicita leer y firmar el consentimiento informado, dejando constancia de su participación voluntaria en este estudio.

Procedimientos para la recolección y análisis de la información

A partir de los textos de campos (transcripciones de las entrevistas con la participante, fotografías y notas de campo; se llevaron a cabo cuatro entrevistas) se construyó una narrativa que ordena y presenta las principales dimensiones de la vida de la estudiante de pedagogía de pregrado. Con esto, se busca lograr una comprensión, lo más acata posible, de todos aquellos elementos experienciales que han confluído para que esta persona haya optado por la carrera docente, dándole sentido a su vida presente en la universidad y a sus proyecciones profesionales, pues tal como señala Connolly y Clandinin (1990) la vida es una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginado.

Por medio de una co-construcción participante-investigador, cada relato se ordenó de manera temporal, para luego definir etapas que presentan los

principales hitos a través de los cuales discurre la trayectoria de la participante, desde su vida familiar y escolar, hasta su formación inicial en la carrera de pedagogía.

Construcción de la Memory Box

Las personas, a lo largo de sus vidas, van guardando fotografías, objetos, piezas de arte, que recuerdan momentos especiales, personas significativas, eventos importantes, lugares inspiradores. Tal como lo afirma Clandinin y Connelly (2000), cada una de estas fotografías subrayan un momento especial; a partir de ellas, las personas construyen historias, que en el contexto de la indagación narrativa constituyen una verdadera arqueología de la memoria. En esta investigación, la memory box está compuesta por fotografías, recogidas en formato digital, que corresponden a momentos de la vida escolar de la participante, a partir de las cuales va relatando historias y ayudando, además, en la posterior escritura del recuento narrativo.

Notas de Campo

El trabajo de campo está referido, principalmente, a las entrevistas de indagación (Clandinin y Connelly, 2000), que se caracterizan por ser colaborativas y no estructuradas (Connelly y Clandinin, 1990). A través de ellas, la participante cuenta y repasa, una y otra vez, su historia, en una dialéctica que exige la interacción dinámica entre investigador y entrevistada: las dos narrativas, de participante e investigador, se convierten, en parte, en una construcción narrativa compartida y reconstrucción a través de la investigación (Connelly y Clandinin, 1990).

Posterior al trabajo de campo, se realizó la transcripción de las entrevistas (grabadas en formato de audio) y, a partir de éstas, se comenzó el proceso de construcción del recuento narrativo, que luego fue presentado y discutido con la participante. No obstante, se debe considerar la naturaleza interpretativa del proceso de composición, en el que el investigador selecciona deliberadamente algunos aspectos que aparecen en los textos de campo en vista de los objetivos de la investigación (Clandinin y Connelly, 2000).

Tanto las notas de campo, como los elementos de la memory box y todos los registros que surgen de este estudio, no son expuestos en la investigación, lo que apunta a resguardar el anonimato y confidencialidad informada a la participante.

Elaboración del recuento narrativo

El recuento narrativo es el fruto del proceso de revisión, reflexión y análisis de las experiencias que surgen del trabajo de campo, en este caso, las transcripciones de las entrevistas y la memory box. Este proceso comprende la lectura y relectura de los relatos contados, el ordenamiento y la reflexión, teniendo como eje los focos de delimitados en la investigación.

La construcción del recuento narrativo, como se ha venido advirtiendo, es un trabajo colaborativo entre investigador y participante, a partir del cual se resignifica la historia de la participante con la reconstrucción de sus vivencias; esto implica que el investigador seleccione la información a partir de las notas de campo, inicie el proceso de construcción narrativa que tenga una coherencia temporal, tejiendo los distintos relatos recogidos; a partir de esto, se generan espacios para que la participante pueda aportar a la co-construcción, completando las historias inconclusas, complementando otras y validando la narración elaborada hasta llegar al texto final, el que será presentado como resultados de esta investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación, a través de un análisis del recuento narrativo co-construido entre participante e investigador. La estudiante de pedagogía en segundo año de formación, de nombre Alejandra, ha repasado, con ayuda de este investigador, distintos hitos de su vida, que dan sentido a sus motivaciones para optar por la carrera docente y a sus aspiraciones profesionales futuras.

El recuento narrativo que se desarrolló fue entrelazando y reconstruyendo distintos sucesos de la vida de Alejandra, permitiendo resignificar y fundamentar su presente y futuro. Se ha construido una narrativa que levanta el sentido que ha dirigido la

vida de la estudiante, en diversos momentos de su historia.

Análisis narrativo

Tal como notablemente lo expresa el filósofo chileno Cristóbal Holzapfel (2005), la historia es el espacio en el que el hombre actúa, y lo hace como un buscador de sentido; “Desde el momento en que el hombre es buscador de sentido, como en todo lo que hace, decide, piensa, omite, responde, le inquieta, olvida, sopesa, hacia lo cual se inclina o le repele, está determinado por el sentido” (Holzapfel, 2005, p. 18).

La indagación narrativa que presenta esta investigación, ha ido hilando los relatos que Alejandra ha narrado, para armar un entramado que da sentido y resignifica su actualidad y su devenir. Ha sido un recorrido hacia el pasado, pasando y repasando por momentos significativos, rememorando el encuentro con personas importantes y otras que no tanto, asistiendo nuevamente a los lugares por los que ha transitado, reviviendo y resignificando el presente y dando sentido a su futuro.

Desde la co-construcción biográfica han emergido tres dimensiones fundamentales en la configuración de las motivaciones de la estudiante para optar por la carrera docente: La vida escolar, familiar y sus comienzos en la formación pedagógica. Esto nos indica que las motivaciones son fruto de la conjunción de vivencias que se entretajan a lo largo de la vida de la estudiante, en cada uno de estos estadios.

En la historia de Alejandra, se puede ver con claridad, cómo va transitando por diversos espacios vivenciales que aportaron a la decisión de optar por la carrera docente y han configurado, además, sus representaciones acerca de la profesión.

Su vida entera ha sido permeada por lo escolar; su tío director de un colegio, su papá encargado del quiosco del colegio, su primo profesor de educación física, su tía inspectora. Para ella vida familiar y escolar se entremezclan, lo que, sin duda, ha influido en su visión de la educación.

Cuando afirma que a los niños hay que entregarles cariño y que el colegio es el espacio propicio para ello, lo hace en relación con las experiencias que ella misma vivió en el colegio, que más allá de lo relacionado con las clases propiamente tal, están ligadas al compartir, al cuidado, a la creación, a la entretención a la cercanía. Para Alejandra, ir al colegio, era como ir a su misma casa, en donde encontraba protección y acogida.

Esta cercanía la vio personificada en su tío que, dejando el trabajo administrativo en la oficina, acudía al encuentro de sus estudiantes durante el recreo, para conversar con ellos en su propio ambiente y no en la formalidad de una sala de clases. La vio también en su papá, a quién describe como cariñoso con los alumnos, cercano, preocupado de ayudar en cosas más mínimas, como fiar algo para comer o empujar un auto en panne.

Tenía la educación frente de sus ojos, pero su pasión estaba por la actuación. Participaba en representaciones teatrales, en presentaciones musicales, inscribiéndose incluso en el taller de teatro de su colegio. Eso era lo que la movía. Tanto era su gusto por la actuación, que el único profesor que la motivaba a estudiar era uno que mezclaba la actuación y la pedagogía, de quien guarda una fotografía que lo muestra subido en una mesa representado a ‘Stalin’. Este profesor fue clave en su motivación para decidirse por la pedagogía, porque si bien el colegio y la educación era ‘pan de cada día para ella’, no lo había relacionado con algo que la moviera profundamente como cuando conoció a este profesor. Aquí es donde se comienza a configurar su futura decisión por la docencia.

No todo en el colegio le fue tan cercano. La incomodidad que experimentó aquella vez que, sin aviso previo tuvieron que formarse, cantar la canción nacional e izar la bandera antes de entrar a clases; la angustia que sintió la vez del incidente con su profesora de lenguaje; la frustración al ser suspendida y no sentirse escuchada; la molestia por el cambio en las normas y porque los profesores no se ponía de acuerdo en cómo aplicarlas; la pérdida de profesores cercanos de un año a otro; fueron formando

una mirada crítica de la educación. Para ella no es posible que no exista un trabajo conjunto en la organización del colegio. Por el contrario, todos deben trabajar en pos de un propósito común, con criterios unificados. Desde su perspectiva, esta labor debe ser liderada por el director.

Ella se ha creado la convicción de que un líder escolar debe impulsar el trabajo conjunto al interior de los colegios, comunicando lo que se quiere lograr a toda la comunidad educativa. Es importante para ella que exista un discurso común entre directivos y profesores, que facilite un trabajo compartido y con criterios aunados. El trabajo del director debe desfragmentar el aislado trabajo de los profesores. Las consecuencias de un trabajo desconectado, lo experimentó cuando realizó su práctica de observación. En un mismo colegio, con estudiantes que, en general, compartían las mismas características, se daban prácticas tan diferentes. Por un lado, el primer profesor que observó, daba la clase en un ambiente ordenado, con estrategias pedagógicas que facilitaban el aprendizaje de los estudiantes; mientras que, por otro, un profesor que no sabía qué hacer para que le pusieran atención; quedó grabado en su memoria el triángulo músico que usaba para intentar captar la atención de los niños que, mientras tanto, se subían sobre sillas y mesas.

En un trabajo conjunto, las prácticas se podrían compartir, se podría aprender de los profesores que tienen éxito en sus clases. Para Alejandra, todo esto lo puede lograr un buen director. De ahí la consideración respecto a la importancia que tiene la labor directiva, y de las posibilidades de influencia que desde ahí se tiene para lograr mejoras. Cuando ella se ve como directora, se ve desde esta perspectiva, fortaleciendo el trabajo conjunto y colegiado de toda la comunidad educativa, con el propósito de favorecer, sobre todo, a aquellos que están en contextos desfavorables.

Pero su perspectiva acerca del liderazgo no viene solo de aquí, sino que también de la relación con sus compañeros. Ella se desempeñó como presidenta de curso desde primero a cuarto medio, lo que le entregó una comprensión más completa de

cómo los demás alumnos ven la escuela; recuerda con preocupación la indiferencia de sus compañeros frente a los cambios que experimentaba el colegio, en relación con los cambios de profesores, de normas y de estructura.

Para ella era natural conversar con la auxiliar de aseo o con el tío del quiosco, como también preocuparse por los cambios de profesores o de directores constantemente. No podía desentenderse de los cambios que sucedían, sobre todo si afectaban su vida escolar. Por eso, mientras fue presidenta de curso, se preocupó no sólo de dar su opinión, sino también, de asegurar espacios para que todos sus compañeros lo pudieran hacer. Liderar, es para ella, participación en común. Visión tan de la mano con enfoques que proponen un ejercicio colaborativo del liderazgo. Esto no lo leyó en un libro, sino que corresponde a una forma de liderar que fue construyendo con la observación de lo que pasaba a su alrededor y lo ha ido traspasando a sus aspiraciones para su futuro profesional como profesora y líder.

Alejandra afirma, en varias ocasiones, que sus motivaciones para entrar a la carrera están relacionadas, principalmente, con su deseo ser un aporte a la transformación y la promoción de aquellos que son parte de los contextos más desprotegidos de la sociedad. Estudios acerca de las motivaciones para optar por la pedagogía, dan cuenta de que muchos profesores lo hacen por motivos altruistas, relacionados con ser un aporte a la sociedad. En Alejandra también lo vemos, pero también desde donde surgen estas motivaciones altruistas. Primero, de las actitudes vistas en su padre; segundo, de la forma de liderar de su tío. Cuando habla de su padre, resalta con claridad la preocupación por los demás que él le inculcó; cuando habla de su tío, habla también de su dedicación y trabajo por aquellos alumnos más desfavorecidos. Sin duda, Alejandra ha configurado una imagen de profesor a partir de las acciones que de estas personas guarda.

A medida que este recuento fue tomando forma, Alejandra afirmaba que, a pesar de no haber visto nunca su historia así descrita, sentía que cada fragmento expuesto la graficaba y le daba un sentido

que ella no había visto. Con la narrativa completa, ella percibió con claridad la relación entre sus vivencias y el camino por el cual hoy transita. Sus motivaciones para entrar a la carrera y sus aspiraciones para su vida profesional como docente, responden incuestionablemente a lo que ha ido construyendo a lo largo de su devenir y sigue más confiada que nunca, en que lo que seguirá construyendo la llevará hasta dónde ella misma se ha ido encaminando.

Consideraciones finales

Las aspiraciones al liderazgo en estudiantes de pedagogía de pregrado es una temática reciente, tanto así que en América Latina no existen antecedentes de investigaciones al respecto. El trabajo de Reeves y Lowenhaupt (2016) se puede considerar el primer acercamiento a un fenómeno que ya se había advertido en las investigaciones de Donaldson y sus colegas (2008) o en Thomson y sus colaboradores (2012), quienes plantean que las nuevas generaciones de profesores aspiran a ocupar puestos de liderazgo entre los primeros cinco años de ejercicio profesional.

La indagación narrativa desarrollada en este estudio ha presentado la co-construcción biográfica de una estudiante de pedagogía básica en segundo año de la carrera. Si bien los resultados del estudio no son posibles de generalizar, por la naturaleza misma de la investigación realizada, éstos constituyen un aporte a la comprensión de las motivaciones para optar por la carrera y de las aspiraciones para el ejercicio profesional de los futuros docentes.

A esto se agrega que las aspiraciones de la participante de esta investigación se relacionan con los hallazgos de las investigaciones al respecto; ella aspira a desarrollar labores de dirección luego de cinco años de haber comenzado su trabajo en aula. Si bien, como hemos advertido, no es posible la generalización de los resultados de esta investigación, sí es posible vislumbrar una relación con lo que vemos en esta estudiante y lo que estaría siendo una tendencia en las nuevas generaciones de profesores. Este trabajo ha pretendido abordar el cómo se construyen tales aspiraciones a través de la biografía de la estudiante de pedagogía en formación inicial.

Desde la co-construcción biográfica han emergido tres dimensiones fundamentales en la configuración de sus motivaciones para optar por la carrera docente: la vida escolar, lo familiar y sus comienzos en la formación pedagógica.

Para Alejandra, la vivencia escolar ha tenido una doble significación; por una parte, en la escuela ha podido potenciar sus habilidades artísticas (esenciales en su relación con la pedagogía) y desarrollar sus capacidades de liderar desde su rol como presidenta de curso, pero también desde su condición de estudiante, ejerciendo una mirada crítica y aguda sobre las prácticas directivas de su escuela. Sus relatos dan cuenta de un compromiso y responsabilidad hacia el quehacer escolar; lo que pasa en el colegio no le es indiferente y esto constituye una base para sus futuras opciones por la pedagogía. El ámbito familiar ha sido otra dimensión fundamental en la construcción de sus motivaciones por la pedagogía; dada las particularidades de su vida cotidiana, este espacio se vio estrechamente entrelazado con lo escolar. Son esenciales las figuras de su padre y su tío, a partir de los cuales ha ido formando una visión de cómo enfrentar la relación con las personas y cómo ejercer el liderazgo en la escuela. Además de ellos, una parte importante de su familia está ligada a la educación, por lo que la influencia en sus motivaciones resulta ser una consecuencia lógica.

La formación inicial se ha convertido en el punto de contraste entre el ideario construido a lo largo de su vida escolar y familiar, y lo que realmente se vive desde la vereda del pedagogo. Este hito ha sido crítico, pero le ha servido para afianzar sus motivaciones y clarificar (aún con gran camino por recorrer) sus aspiraciones como futura docente, en las que se destaca el deseo de ocupar puestos de liderazgo desde la dirección de un colegio.

Aunque el antecedente presentado en esta investigación a través de la co-construcción biográfica de una estudiante de pregrado pueda resultar insuficiente para su amplificación a otras realidades, es posible erigir algunos tópicos de discusión.

Alejandra, mi participante, muestra aspiraciones al liderazgo pedagógico, al igual que lo evidencian las investigaciones anglosajonas sugeridas en este estudio; de esto, es pertinente plantear la tarea de desarrollar programas, durante la formación inicial, que sean capaces de atraer a aquellos estudiantes de pedagogía que tengan aspiraciones a ocupar cargos de liderazgo a través de la gestión o dirección escolar, potenciando sus capacidades y formándolos en competencias para tales tareas.

Ahora bien, a partir de la afirmación de Bolívar (2011) quien señala que el liderazgo no es una condición innata, "sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollarlo si tiene los procesos formativos adecuados" (Bolívar, 2011, p. 263), y siendo el liderazgo escolar un factor clave para la mejora escolar, no sólo sería necesario la selección de líderes, sino incorporar en todo el programa de pregrado, formación para el liderazgo escolar. Esto permitiría incidir directamente en la identidad de los futuros docentes y, por ende, en la cultura organizacional de la escuela.

Inclusive, si consideramos que la participante de este estudio, principalmente a lo largo de su vida escolar, ha adquirido aprendizaje significativo en torno al liderazgo, surge como un aspecto pertinente de considerar, la posibilidad de que los programas de pregrado puedan desarrollar estrategias que potencien estos aprendizajes previos complementando la preparación formal.

En la misma línea del liderazgo escolar, es importante tener en cuenta que las investigaciones sobre este tema en los colegios chilenos son escasas. Por lo tanto, llevar a cabo estudios que den cuenta del estado y los avances de la cuestión, se vuelve una necesidad imperativa. El desafío de formar a los futuros docentes en liderazgo escolar, debe ir también acompañado de estudios que representen la realidad de nuestros centros, para así poder impulsar cambios atendiendo a cada realidad.

Si hablamos de escasez de estudios, los relativos a aspiraciones al liderazgo en estudiantes de pedagogía de pregrado, tanto en Chile como en Latinoamérica,

no existen. Teniendo esto en cuenta, esta investigación pretende ser el punto de inicio para otros trabajos que aborden la pregunta de cuál es el porcentaje de los actuales estudiantes de pedagogía que tienen aspiraciones al liderazgo.

Sin duda esto implicaría, un gran aporte para labor formativa de nuestras universidades y también para directores y equipos de gestión, que continuamente integran en sus proyectos educativos a profesores noveles. En el supuesto de que las nuevas generaciones tendrían como propósito asumir roles de liderazgo, demandaría reajustar las organizaciones para responder a las aspiraciones de estos docentes y también los programas de formación docente.

La investigación desarrollada para esta tesis ha significado un esfuerzo por ahondar en la comprensión de las motivaciones y aspiraciones de una estudiante de pedagogía en formación inicial; sus resultados son limitados, dada la metodología utilizada y la muestra estudiada. Sin embargo, el pensar en la realización de otros estudios similares, abre un camino que permite clarificar cuáles son las motivaciones que hoy están llevando a una persona para ser educador, cuáles son las aspiraciones de ellos como docentes y cuáles son los presupuestos y herramientas con las que lee la organización escolar para enfrentarse a la cultura establecida.

Referencias

- Anderson, S. (2010). "Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela", en *Psicoperspectivas*, 9(2), (pp. 34-52).
- Ascorra, P., y López, V. (2016). "Investigación cualitativa en subjetividad", en *Psicoperspectivas*, 15(1), (pp. 1-4).
- Avendaño, C., y González, R. (2012). "Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción", en *Estudios Pedagógicos*, 38(2), (pp. 21-33).
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel

- en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, en *Psicoperspectivas*, 9(2), (pp. 9-33).
- Bolívar, A. (2011). “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”, en *Educar*, 47(2), (pp. 253-275).
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986). “Rhythms in teaching: The narrative study of teachers’ personal practical knowledge of classrooms”, en *Teaching and Teacher Education*, 2(4), (pp. 377-387).
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: CA: Jossey-bass.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). “Stories of Experience and Narrative Inquiry”, en *Educational Researcher*, 19(5), (pp. 2-14).
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L. y Szczesiul, S. A. (2008). “An-gling for Access, Bartering for Change: How Second-Stage Teachers Experience Differentiated Roles in Schools”, en *Teachers College Record*, 110(5), (pp. 1088-1114).
- Ganimian, A. (2011). “¿Qué motiva a universitarios de primer nivel a dedicarse a la docencia? Resultados preliminares de Enseñá por Argentina”, en *Educar*, 2(47), (pp. 297-326).
- Holzapel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). “La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias”, en *Revista de Educación*, 5(7), (pp. 33-74).
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Moen, T. (2006). “Reflections on the narrative research approach”, en *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), (pp. 56-69).
- Murillo, F. J. (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(4e), (p. 22-24).
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). “Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente”, en *Praxis Educativa*, 19(2), (pp. 43-49).
- Reeves, T. D. y Lowenhaupt, R. J. (2016). “Teachers as leaders: Pre-service teachers’ aspirations and motivations”, en *Teaching and Teacher Education*, 57, (pp. 176-187).
- Sandín, M. P. (2003). *Bases conceptuales de la investigación cualitativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarmiento, A. (2016). “La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico”, en *Respuestas*, 9(2), (pp. 41-48).
- Thomson, M. M., Turner, J. y Nietfeld, J. L. (2012). “A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates”, en *Teaching and Teacher Education*, 28(3), (pp. 324-335).
- Vargas, I. (2016). “How to Envision Critical Ethnography within Qualitative Research?”, en *Revista electrónica Educare*, 20(2), (pp. 1-13).

Endnotes

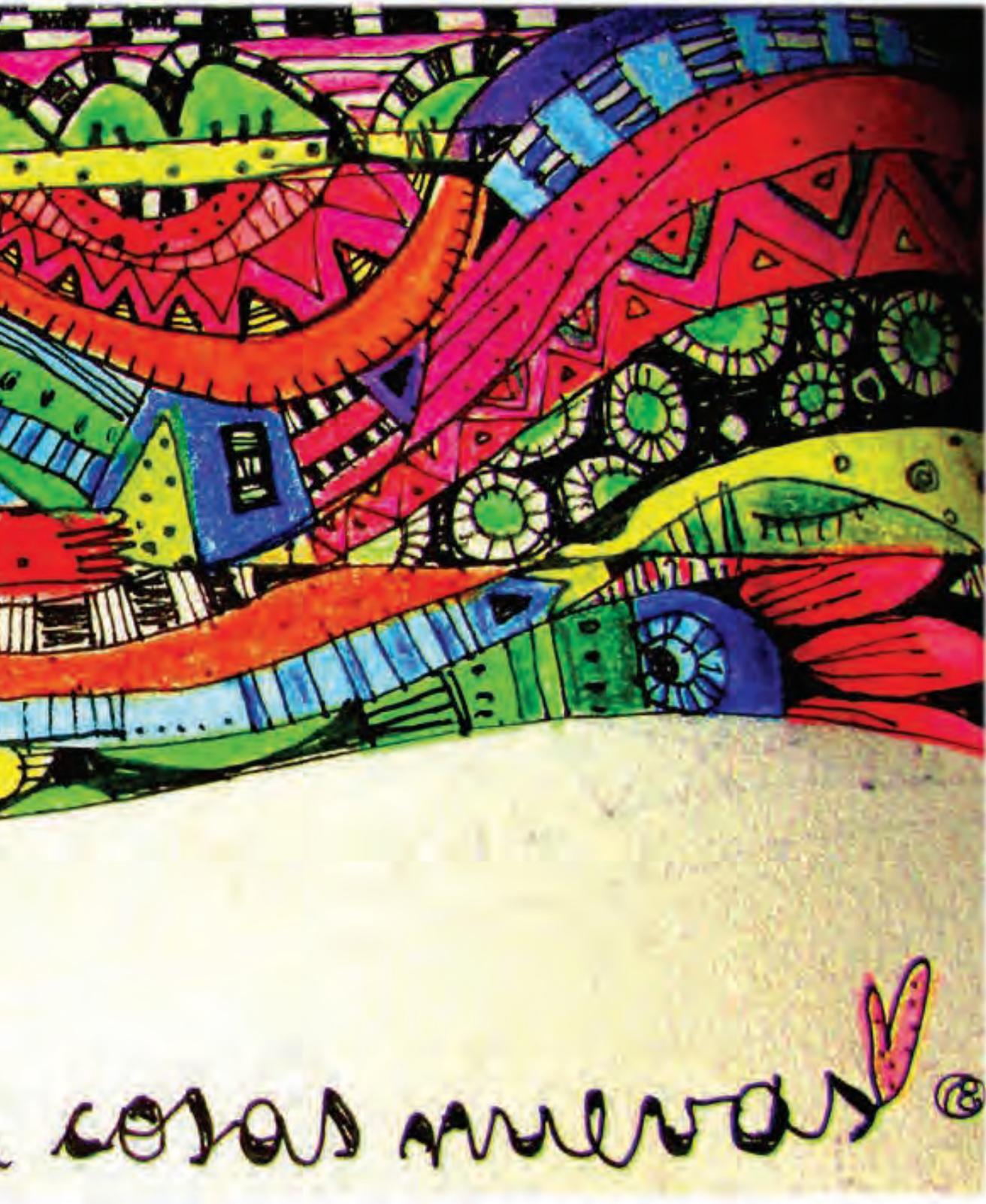
1 Esta investigación ha contado con el financiamiento del Proyecto Fondecyt Regular 1151447 “Alfabetización micropolítica de docentes principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza”.

2 Magíster en Educación. Profesor de Filosofía. Académico adjunto Universidad Católica Silva Henríquez. walfaro@ucsh.cl

3 Magíster en Educación. Socióloga. Académica adjunta Universidad Católica Silva Henríquez. carlaguinez@gmail.com



Florecer / Andrea Amichetti



Agua, tierra, techo, casa / Andrea Amichetti

Convite a la hospitalidad y al dislocamiento de relatos (auto) biográficos en indagaciones/investigaciones narrativas: Un encuentro entre colegas de Chile y Argentina.

I Workshop Internacional de Indagadorxs Narrativxs, 8 y 9 de noviembre de 2018.

Jonathan Aguirre¹

En su tesis doctoral, la Dra. Cristina Sarasa- coordinadora general del evento- compartía las palabras de la novelista británica Jeanette Winterson expresadas en su obra “La Pasión” de 1988: “Les estoy contando relatos. Confíen en mí” (Winterson, 1988, p.5). De alguna manera, en el Primer Workshop Internacional de Indagadorxs Narrativxs realizado en la ciudad de Mar del Plata durante los días 8 y 9 de noviembre de 2018, quienes participamos de dicho evento nos propusimos, al igual que Winterson, contar nuestros propios relatos. En el transcurrir de las jornadas, (re)habitamos experiencias y (dis)locamos los sentidos de diversas prácticas de investigación educativa que son constitutivas de nuestras propias travesías como indagadorxs narrativxs.

El evento fue organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y contó con la participación especial del Dr. Ilich Silva Peña de la Universidad Católica del Maule (Chile) y su grupo de trabajo perteneciente a la misma casa de altos estudios del país vecino. En este marco, a lo largo de dos jornadas intensas de trabajo en paneles, talleres y conferencias se abordaron cuestiones ligadas a la indagación narrativa como una metodología de investigación que conlleva la producción de conocimiento sobre la educación en universidades;

como interpoladora de una pedagogía del contar en la formación del pre y posgrado; y como una transgresora de cánones paradigmáticos y académicos a la hora de gestionar proyectos de formación e investigación. Por tanto, durante las dos jornadas se buscó habitar en las diferentes instancias de intercambio entre colegas nacionales e internacionales la dimensión ontológica de la indagación/investigación narrativa así como la dimensión metodológica de la misma.

El encuentro inició el día jueves 8 de noviembre con la conferencia de apertura titulada “La indagación narrativa en América Latina: Contextos, temporalidades y agendas”. Allí expuso el Dr. Ilich Silva Peña (Universidad Católica de Maule), la Dra. Cristina Sarasa (UNMDP) y el Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET). Éste último comenzó su disertación reflexionando en primer lugar sobre la potencialidad que asume dicho workshop internacional y en segundo término se centró, en la expansión de las producciones realizadas por parte del GIEEC en materia de indagación/investigación narrativa de los últimos 20 años. Allí, el Dr. Porta destacó los últimos años de producción en los cuales se evidencia no solo la expansión en términos de cantidad de trabajo realizado, sino la diversidad de objetos de estudio que se abordaron desde esta perspectiva metodológica. Posteriormente, la Dra. Sarasa centro su exposición en la potencialidad de la desprivatización de la

Para citar esta reseña:

Aguirre, J. (2018) Convite a la hospitalidad y al dislocamiento de relatos (auto)biográficos en indagaciones/investigaciones narrativas: Un encuentro entre colegas de Chile y Argentina. *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 137 - 139

experiencia y al otorgamiento, siempre necesario, del sentido público de los relatos biográficos. Así, la indagación narrativa no solo es recuperada como metodología, sino como perspectiva centralmente ontológica, otorgándole un lugar central a la experiencia vivida tanto por el indagador narrativo, como por el sujeto-participante de la investigación. Por último, el Dr. Silva Peña, luego de un relato (auto) biográfico exquisito sobre su arribo al mundo de la indagación narrativa, compartió con los colegas las complejas y a la vez desafiantes tramas que deben sortear los indagadores narrativos en los contextos académicos tradicionales en donde los cánones de ciencia, supuestamente objetiva, se constituyen en hegemónicos. Asimismo, concluyó su exposición recuperando la posibilidad de crear y recrear una verdadera “pedagogía narrativa” desde una dimensión colectiva y contra-hegemónica.

Luego de la conferencia inaugural, se llevó a cabo un gran conversatorio en donde se compartieron trabajos y exposiciones de colegas de Chile y de Argentina. En dichos relatos, vida, sentidos, performatividades y tensiones se hicieron presentes y configuraron una trama hospitalaria que confirmó la potencialidad de la indagación narrativa en términos ontológicos y metodológicos. En primer lugar, Eddy Javier Paz Maldonado e Illich Silva Peña compartieron su narrativa respecto a la construcción de una tesis de magister en Educación Especial y Psicopedagogía la cual se valió de la indagación narrativa autobiográfica para su realización. Posteriormente la colega Rozana Hormazabal Fajardo de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano de Chile expuso la trastienda de su investigación narrativa prestando atención a las resonancias, encuentros y desencuentros sobre relaciones de género en la escuela. Walter Alfaro León y Carla Guíñez Gutiérrez de la Universidad Católica Silva Henríquez presentaron su trabajo “motivaciones por la carrera docente. Narrativas de un estudiante de pedagogía” y Denise Ibáñez Vera de la misma universidad compartió con los presentes las tensiones que asume la indagación narrativa en el contexto de producción académica en Chile.

El segundo grupo de exposiciones las protagonizaron los colegas de Argentina. Cristina Sarasa habitó las potencialidades de la indagación narrativa en las investigaciones sobre formación de profesorado, María Marta Yedaide compartió algunas disrupciones, insurgencias y dislocamientos respecto a la fuerza performativa de la investigación narrativa en la reescritura de lo descolonial, Francisco Ramallo centró su relato en notas para una descomposición de la pedagogía, tratando de tensionar y rupturizar la narrativa clásica desde la cual se cimienta la teoría pedagógica y otorgándole significatividad a las afecciones, los sentimientos, las sexualidades y la propia vida puesta en juego en el acto de educar(se). Por último, Luis Porta con su trabajo “dislocar sentidos/exotizar relatos desde la indagación narrativa de relatos (auto)biográficos” permitió reflexionar y co-construir significaciones en torno a la validez catalítica que asume la indagación narrativa tanto para el investigador como para el investigado y al mismo tiempo posibilitó la reflexión en torno a la pregunta sobre ¿qué hacen los relatos con nosotros en términos subjetivos y performativos?

La jornada de trabajo tuvo continuidad en horas de la tarde con el conversatorio “Indagaciones Narrativas: espacios, luchas y temporalidades”. Allí Mary González Escobar, Cristina Martínez, Sonia Bazán y Paula Dávila reflexionaron sobre la indagación narrativa como un locus de acontecer, un espacio histórico de construcción y de disputa y un territorio fértil para nuevas e insurgentes investigaciones.

El día viernes 9 de noviembre por la mañana se sustanciaron los talleres teóricos metodológicos sobre (auto)etnografías doctorales y de campo. Tesis y doctores del CIMED compartieron sus relatos autoetnográficos en relación a las travesías vitales y doctorales que cada uno fue sorteando en el devenir de sus investigaciones. Jonathan Aguirre, Claudia De Laurentis, Silvia Branda y Sebastián Trueba presentaron sus experiencias biográficas tras haber concluido sus respectivas tesis de doctorado. Todas ellas realizadas desde la perspectiva biográfico-narrativa. Luciana Salandro, Marcela López y Gabriela Cadaveira compartieron diversos momentos de su trabajo de campo destacando su propia reflexividad

en la recogida e interpretación de los datos. Bajo un clima emotivo y de suma hospitalidad, los colegas se animaron a abrir las puertas de sus indagaciones y darle sentido público y colectivo al trabajo de cada una.

El workshop concluyó con la presentación a cargo de Laura Proasi, secretaria de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP, María Marta Yedaide, directora asociada de la Revista Entramados, y Cristina Martínez co-autora de la colección Pasiones del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la misma casa de estudios. Las tres colegas disertaron sobre las políticas de publicación científica de cada revista, las potencialidades contra-hegemónicas que tienen los estudios narrativos en estos tipos de espacios académicos y lo significativamente subjetivante que se vuelve visibilizar las vidas y las pasiones de los grandes maestros en la formación universitaria.

Decíamos al comienzo, retomando las palabras de Winterson (1988), que a lo largo del Primer Workshop Internacional de Indagadorxs Narrativxs nos propusimos contar relatos. De esta manera, al narrar experiencias y compartir algunos sentidos de la indagación narrativa en diversos contextos académicos de ambos países, el espacio del workshop se convirtió en un archipiélago académico catalítico que convidó a cada uno de los participantes a renovar el compromiso con este tipo de indagaciones. Cada una de las jornadas vividas fueron en sí mismas narrativas, que no hicieron más que proyectar nuevas y renovadas investigaciones/indagaciones en el campo educativo capaces de dislocar la noción moderna, clásica y hegemónica de producir conocimiento.

Referencias Bibliográficas.

Winterson J (1988) *La Pasión*. Barcelona: Edhasa.

Endnotes

1 Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNMdP. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com



Ciudades / Andrea Amichetti



Pedagogía(s) Vitale(s): apuestas por epistemologías otras en clave descolonial de Luis Porta y María Marta Yedaide (compiladores)¹

Juana Fortezzini²

La In-disciplina, entendida por Luis Porta y María Marta Yedaide como una interpelación a las normas y estructuras simbólicas que, consolidadas con la Modernidad y la extensión de la cosmovisión europea al resto del mundo, silencia historias, discursos, pensamientos otros, da nombre a una colección de tres volúmenes, publicados por EUDEM, Mar del Plata, en 2017. Pedagogía(s) Vitale(s): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial, incluido en dicha colección, contiene 333 páginas dedicadas al abordaje del pensamiento pedagógico-descolonial inserto en los entramados educativos actuales desde un enfoque geográfico-temporal. Nos invita a problematizar el rol docente en función del esquema Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad, y constituye un valioso aporte para la pedagogía ya sea en términos epistemológicos como para el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza.

El volumen comienza con una introducción de Luis Porta y Paula Meschini, donde se incluyen posicionamientos como la distinción entre decolonialidad y descolonialidad, un prólogo escrito por Carina Kaplan y un último apartado, “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales”, por Catherine Walsh. Dicha instancia introductoria ofrece una síntesis de la postura descolonial y, posteriormente, el estudio se estructura en tres apartados.

La primera parte, denominada “Afluencias y el tránsito hacia nuevas epistemes”, contiene una serie de artículos orientados al análisis de la descolonialidad como un proyecto tendiente a la formulación de nuevas epistemes, que habilita la incorporación de discursos anclados en territorios y experiencias locales. Cada artículo es acompañado por un comentario de otro autor, que aporta valoraciones e interrogantes a modo de diálogo académico. Inés Fernández Mouján inaugura el apartado con un recorrido por el pensamiento descolonial, pautado por las raíces teóricas e históricas que conforman la asociación Modernidad/Colonialidad y sus implicancias en el pensamiento occidental, para luego proponer un diálogo entre los autores Paulo Freire y Franz Fanon. Mariana Alvarado prosigue con una caracterización de la descolonialidad como fronteriza, donde se define en forma de producción des-anclada de la reproducción de imposiciones epistemológicas; una idea que propone, con mucha fuerza, recuperar discursos otros en búsqueda de la descolonización de nuestros espacios de formación. En este sentido, la palabra otros opera como una herramienta conceptual que establece la existencia de discursos, pensamientos, entre otros, distintos de los reconocidos por la cultura occidental. A tales posiciones Luis Porta y María Marta Yedaide le incorporan en su artículo, la noción territorial nucleada en la vecindad, donde la experiencia social se encontraría imbricada en un espacio común en

Para citar esta reseña:

Fortezzini, J. (2018). Pedagogía(s) Vitale(s): apuestas por epistemologías otras en clave descolonial de Luis Porta y María Marta Yedaide (compiladores). En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 141 - 143

términos de construcción colectiva de sentido. Se trata de una apuesta por espacios otros que permitan la validación de discursos invisibilizados por la universalidad impuesta por la colonialidad. Luis Porta y Francisco Ramallo focalizan, a continuación, en la memoria colectiva silenciada, sosteniendo una convicción por la re-escritura de la historia, en aras de desarticular procesos de des-humanización. Finalmente, José Trainer propone una “pedagogía del desarramado”, orientada a los mecanismos de construcción de la alteridad en el ámbito escolar. La acción del desarramado genera condiciones aptas para la liberación de las subjetividades otras, de manera que podamos definir-nos y definir al Otro desde una nueva posición subjetiva.

Sobre las posibilidades concretas para una pedagogía descolonial es una segunda zona compuesta por ensayos que se concentran en la praxis docente. Reúnen experiencias reales que dan cuenta de potencialidades y limitaciones de prácticas docentes descolonizantes. Un primer trabajo, “Formación docente, género y sexualidades: el desafío de pensar para y desde Latinoamérica” por Silvia Siderac y Graciela Di Franco incorpora la problemática del género a través de la colonialidad del poder, que oculta sistemáticamente la violencia. Laura Proasi y Jonathan Aguirre continúan el análisis centrado en el género en “Retazos narrativos, formación docente y la permeabilidad del discurso hegemónico”, aunque desde una experiencia real, desarrollada en la cátedra de Problemática Educativa en la UNMDP. Los autores recuperan testimonios de estudiantes sobre situaciones de discriminación en la escuela, a través de una actividad narrativa que busca poner de manifiesto aquellas tensiones que la vida escolar tiende a ocultar; los casos se orientan a desigualdades de género. En “Perspectiva descolonial; identidad y prácticas pedagógicas”, Gabriela Cadaveira, Gladys Cañueto y Graciela Flores sostienen la importancia de la descolonialidad en tanto implica la dignificación de todas las identidades silenciadas. Distinguen analíticamente dos instancias, la formación docente, trabajada, al igual que la anterior, a través de la experiencia en la cátedra de Problemática Educativa, y la educación secundaria, ordenadas a través de dos interrogantes principales; po-

tencialidades de nuevas perspectivas en la primera, y discurso histórico-hegemónico en la segunda, dando cuenta de la continuidad del rol subalterno de los Pueblos Originarios en los discursos educativos. Francisco Ramallo profundiza la cuestión histórica en “Didáctica de las historias otras: Epistemologías y narrativas descoloniales en la enseñanza de la historia”, donde propone experiencias latinoamericanas y africanas como herramientas de problematización de la enseñanza de la historia en la escuela, con una renovada atención a la didáctica orientada a una pedagogía emancipadora y crítica. En cuanto a “(Dis)rupciones pedagógicas: el legado descolonizador de Paulo Freire”, por Inés Fernández Mouján, atraviesa la experiencia del autor en la alfabetización de adultos, como un ejemplo de cómo es posible, desde la educación, generar escenas de emancipación donde la distribución de los roles sociales en el mundo capitalista impide la toma de la palabra. Finalmente, en “La afectación de lo sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa”, Luis Porta y María Marta Yedaide sostienen la importancia de recuperar lo pasional y emocional, como una vía para re-formular la construcción de la alteridad en estos nuevos términos. El último apartado, denominado “Prácticas constituyentes de formas otras de educar. Testimonios de la pedagogía descolonial sentida y vivida”, más breve, aporta casos concretos de experiencias pedagógicas, tanto formales como no-formales. Se trata de una instancia de diálogo con colectivos que implementan alternativas educativas in-disciplinadas, espacios que irrumpen en nuestros territorios con discursos y prácticas otras. Incluye las experiencias de “El Reciclón”, “Tierra Fértil”, “Taller educar en la diversidad con Camila Caimán”, y la escuela “Rita Peleteiro”.

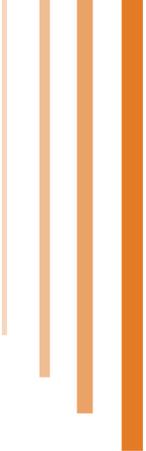
En suma, “Pedagogía(s) Vitale(s)” ofrece no sólo una síntesis analítica y crítica del pensamiento descolonial, sino que aporta una proyección epistemológica y práctica. El proceso descolonizante es un proyecto en consolidación, que, desde un compromiso académico por la habilitación de discursos silenciados, nos invita a problematizar el territorio y la historia, y los discursos a los que apelamos para definir(nos) como docentes y docentes en formación. En esta

posición subalterna, los autores convocan a la provocación epistemológica, como vía para, en la frontera del pensamiento, re-construir nuestra historia.

Endnotes

1 Porta, L; Yedaide, M.M.(comps.) (2018). Pedagogía(s) vital(es): apuestas por epistemologías otras en clave descolonial.

2 Adscripta a docencia e investigación en la cátedra Problemática Educativa. Estudiante del Profesorado en Historia, Facultad de Humanidades, UNMDP.



Producción de conocimiento y políticas públicas en educación, un acercamiento al campo de la investigación educativa post-2000 J. Gorostiaga, M. Palamidesi, C. Suasnábar y N. Isola

Braian Marchetti²

Este libro se enmarca en el estudio de las tendencias de cambio en el campo de la producción de conocimientos sobre la educación en Argentina post-2000. Inserto en una agenda de investigación de largo plazo del Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación (NICPE), cuyo proyecto de investigación se denomina: “La producción y difusión de conocimiento en educación y las políticas educativas en Argentina (2001-2010)”¹; el mismo ha sido financiado por la Universidad Nacional de San Martín y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. La obra tiene como objetivo principal contribuir al estudio de la producción y difusión de conocimientos sobre educación en Argentina, poniendo énfasis, en primer lugar, en el análisis de las condiciones y dinámicas a través de las cuales una multiplicidad de actores genera investigación en temas educativos, y en segundo lugar, sobre el rol que esos conocimientos juegan en la definición e implementación de políticas públicas. Para ello, reúne los aportes de doce investigadores que se organizan en tres partes y ocho capítulos. La primera parte, “Estado, políticas y conocimientos en educación”, engloba los estudios vinculados a la producción de conocimiento científico y su vinculación con el ámbito de las políticas públicas educativas, abordando escenarios institucionales y políticas dirigidas a la investigación. El capítulo uno, lo conforma el texto de Alejandra Cardini, La fabri-

cación de conocimiento orientado a la política en Argentina. Un recorrido por los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009), se focaliza en el proceso de producción de conocimientos sobre políticas educativas propiciadas desde dicho Ministerio. El trabajo consta de un recorrido por los orígenes de los estudios, su puesta en marcha y desarrollo, y sus modos de circulación, reflexionando sobre las modalidades que toman estos procesos y la relación existente entre el conocimiento producido por la gestión y la definición de la política pública educativa.

Políticas educativas y promoción de la investigación en la formación docente no universitaria es el título del trabajo de Amine Habichayn que integra el capítulo dos y realiza una descripción sobre los principales rasgos que impulsaron la incorporación de la investigación educativa durante el período 2000-2014. La autora caracteriza la situación de la formación docente no universitaria y las acciones que impulsaron la incorporación de la investigación educativa en las reformas de la década de 1990 y los analiza a la luz de los cambios acontecidos a partir de la creación del INFD en la década siguiente. Si bien se destaca la consolidación de la investigación educativa como componente central de la agenda de las políticas educativas, en el cierre del capítulo

Para citar esta reseña

Marchetti, B.. (2018) Producción de conocimiento y políticas públicas en educación, un acercamiento al campo de la investigación educativa post- 2000 J. Gorostiaga, M. Palamidesi, C. Suasnábar y N. Isola.. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 145 - 147

se reflexiona sobre un debate vigente en relación a la perspectiva de abordaje de la investigación en la formación docente y sobre las transformaciones que requiere el sistema formador para atender a las problemáticas presentes.

El capítulo tres, a cargo de Karina Lastra y Claudio Suasnábar, denominado Las políticas de Ciencia y Tecnología en el período 2000-2010 y su impacto en la investigación educativa, analiza las orientaciones y acciones de política pública hacia el sector educación, junto con las capacidades y limitaciones del propio campo para consolidar e institucionalizar su desarrollo en la coyuntura favorable que caracterizó la década del 2000. El trabajo recorre en clave comparada las políticas científicas llevadas adelante entre la década de 1990 y 2000 y su impacto en la investigación educativa, para concluir con una serie de reflexiones sobre su desarrollo en este período. En el cierre de la primera parte, se encuentra el trabajo de Mariano Palamidesi, Jorge Gorostiaga y Claudia Aberbuj, La producción de conocimiento orientado a la política en centros de política, organismos internacionales y centros académicos, que caracteriza el trabajo de un grupo de organizaciones que producen conocimiento para influir sobre el diseño de las políticas educativas en Argentina. A través de la elección de siete organizaciones, entre centros de política, organismos internacionales y centros académicos no universitarios, los autores analizan de manera comparada las lógicas de producción del conocimiento observando la manera en que se definen las agendas de producción, su financiamiento, la conformación de los equipos de trabajo, el desarrollo de las estrategias de producción y la circulación de sus productos.

La segunda parte, "Producción Académica", orientada a la caracterización de las publicaciones y su circulación en las revistas argentinas especializadas en educación comienza con el capítulo cinco de Jorge M. Gorostiaga, Gimena Nieto, y Florencia Cueli, La evolución de la producción académica (2001-2010). Este capítulo analiza la producción de conocimiento sobre educación de investigadores pertenecientes a instituciones argentinas durante el período 2001-2010, a través del estudio de una selección de re-

vistas académicas argentinas especializadas en educación, revistas académicas argentinas de ciencias sociales y humanas no especializadas en educación, y de revistas académicas extranjeras especializadas en la temática. Desde una mirada global de los artículos publicados, se observa su distribución geográfica, institucional y disciplinaria, y las características de sus autores.

El capítulo seis, Las revistas académicas entre la supervivencia y la consolidación, a cargo de Jorge M. Gorostiaga, Mariana Funes y Florencia Cueli, aborda la situación de las revistas académicas especializadas en educación de la Argentina entre 2001 y 2014. El trabajo describe, en primera instancia, el perfil general de las revistas, de acuerdo con su agencia editora y distribución, y la fecha de aparición, frecuencia y regularidad, para luego focalizar sobre la estructura y orientación temática de aquellas revistas de mayor frecuencia de publicación. El análisis final identifica los rasgos generales de las revistas para el período mencionado y los analiza en clave comparativa con los identificados durante la década de 1990.

En la tercera parte, "Intelectuales y Académicos" hace énfasis en la caracterización de los actores del campo. Comienza con el trabajo de Silvina Cimolai: La producción de conocimiento sobre educación en facultades de Psicología de universidades nacionales: El rol del investigador en el contexto actual. Este séptimo capítulo, a partir de entrevistas a académicos y de producciones escritas relativas a proyectos de investigación, se focaliza en la intersección entre psicología y educación para analizar los modos en que se configura el rol del investigador en académicos que producen conocimientos sobre temas educativos en las facultades de Psicología de universidades nacionales.

El último capítulo: Las fronteras "borrosas" de los intelectuales expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años, es obra de Claudio Suasnábar y Nicolás Isola que reseña los debates políticos educativos del campo en Argentina desde la recuperación de la democracia a la actualidad.

Los autores se focalizan en el carácter “borroso” del perfil de los intelectuales expertos en educación y analizan en tres etapas las transformaciones ocurridas en las formas de producción y uso del conocimiento especializado en educación, en relación a una cultura política nacional con fuerte incidencia en los contenidos, posicionamientos y formas de intervención del campo educativo.

El libro realiza un balance de la producción de los últimos años y busca completar cierta vacancia existente en relación al crecimiento del campo y la diversificación de las necesidades para la producción de conocimientos actualizados en materia educativa. En síntesis, la lectura de esta obra ofrece un análisis de los rasgos estructurales de la conformación del campo de la investigación en educación en Argentina, profundizando sobre las relaciones entre la producción de conocimiento y la definición e implementación de las políticas públicas en educación.

Endnotes

1 Gorostiaga, J; Palamidesi, M; Suasnábar, C; Isola, N. (Coords) (2018). Investigación y política educativa en la Argentina post-2000. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor

2 Profesor en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia FH-CEHIS



Del currículum institucional a las situaciones didácticas¹ de Giannattasio, S. y Génova, E.

Francisco Ramallo²

El libro de Susana Giannattasio y Elena Génova es un interesante aporte al currículum en acción y a las situaciones de enseñanza en las aulas. Es un trabajo de estudio y de reflexión que propone revisar, a partir de la práctica docente, una cuestión nodal para la comprensión de la toma de decisiones de los profesores frente al currículum y particularmente frente a la composición de secuencias didácticas que se articulen con los proyectos institucionales escolares. Aunque sólo hace hincapié en la escuela primaria, ya que se propone abordar el currículum escolar de este nivel teniendo en cuenta tanto las directrices de la provincia de Buenos Aires como las del Ministerio de Educación de la Nación, sus aportes didácticos y epistemológicos podrían leerse en los ecos y marcas que develan también para los otros niveles de enseñanza. El texto combina intenciones variadas -implícitas y explícitas- que se deslizan desde comprender a los diseños curriculares en la política educativa vigente o analizar diferentes perspectivas de estudio del currículum, hasta interpelar al currículum del nivel primario como una herramienta de trabajo de los educadores -que si bien es importante no deja de ser la única-. La lectura del libro acompaña un trayecto: *del currículum institucional a las situaciones didácticas*. De modo que lo normativo y lo jurídico de los marcos curriculares van dando a paso a las acciones y las decisiones que los docentes hacemos en nuestras aulas. Por tanto, no es desconocer el esfuerzo por formular propuestas

educativas -considerando una lectura crítica de los diseños curriculares actuales-, como así también el ejemplificar de posibles secuencias didácticas -centradas en el área de las ciencias sociales-.

En términos formales este libro está organizado a partir de intervenciones, resúmenes, interpelaciones y propuestas en diálogo en una introducción y en dos partes. La primera parte, secuenciada en cinco capítulos, convoca a interpretar al currículum como un documento pedagógico, político-educativo, explícito, de organización escolar y sobre todo como un documento docente y de construcción didáctica. La segunda parte refiere a propuestas y ejemplos, tanto de proyectos curriculares institucionales -con orientaciones para su escritura- como de propósitos y proyectos pedagógicos, políticos, organizacionales y didácticos a desplegarse en la cotidianidad del aula. Asimismo, las contribuciones de este libro confirman las difusas fronteras que se establecen normalmente entre la pedagogía y la didáctica. Haciendo el esfuerzo de escindir las podríamos decir que es este un libro de didáctica para escuela primaria. Habita una didáctica situada, invita a secuenciar ideas y componer acciones en, con y desde las aulas. Como una lupa que se pone encima desde los diseños curriculares hasta las anotaciones que guían nuestras clases. Además, es -sin dudas- una interpelación a escribir didácticamente que, más allá de talento en el uso del lenguaje que

Para citar esta reseña:

Ramallo, F. (2018). Del currículum institucional a las situaciones didácticas de Giannattasio, S. y Génova, E. . *En Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp. 149-150

podríamos destacar, devela una preocupación por una escritura simple y de fácil lectura. Al mismo es tiempo es un aporte para la pedagogía de escuela primaria, en el sentido que propone una discusión de la práctica docente en relación al curriculum. Quizás aquí, desde el locus matriarcal de la pedagogía crítica, podríamos ser irreverentes y pedirles resistencias en las lecturas curriculares. Aunque las resonancias manifestadas no son poco y este libro no olvide a la educación como una práctica de libertad. Su lectura conmueve. Me conmueve en varios aspectos, el más personal y afectivo es que se trata de un libro escrito por una colega y maestra del Departamento de Ciencias de la Educación que es para mí una profesora tan cercana como ejemplar. Sumado a que está escrito por ella y por su colega y madre, pedagoga y didacta. Pero más interesante aún es destacar, que este libro propone una conversación que reclama un equilibrio de voces. En el sentido que está construido no sólo desde la investigación educativa normalmente anquilosada en los claustros de la educación superior, sino que sobre todo está escrito desde voces de la práctica docente en las aulas de la olvidada escuela primaria. Finalmente, invito a su lectura por el compromiso con la docencia y con la escuela, en los tiempos quizás más turbulentos de su desacreditación, que aquí puede advertirse. Escucharnos entre nosotros y compartir nuestros saberes puede seguir siendo una manera para reinventar la educación que habitamos.

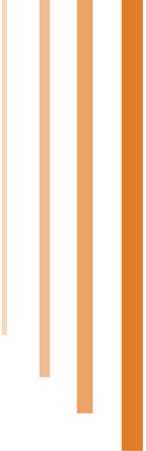
Endnotes

1 Giannattasio, S. y Génova, E. (2018). Del curriculum institucional a las situaciones didácticas. La Plata, Servicop.

2 Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Contacto: franarg@hotmail.com

Calendario eventos 2019

Evento	Sede	Fecha
Congreso Internacional Pedagogía 2019	La Habana, Cuba	04 al 08 de febrero
Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Sociales "Hilando mundos"	Tandil, Argentina	6 y 7 de marzo
III Jornadas de Migraciones <i>Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias</i>	Universidad Nacional de José Clemente Paz, Argentina	23 y 24 de mayo
XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación comprometida para la transformación social. AIDIPE 2019	Universidad Autónoma de Madrid, España	19, 20 y 21 de junio
IX Congreso Internacional de Experiencias pedagógicas y didácticas en educación Virtual	Universidad La Gran Colombia	28,29,30 de mayo
Evento Red Internacional de Educación Virtual - RIEV	Universidad La Gran Colombia	28 de mayo
Evento Red Internacional de Tendencias en educación Contemporánea en América Latina - ECLA	Universidad La Gran Colombia, Universidad de Sao Paulo	9 y 10 de octubre



Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “Entramados. Revista de Educación y Sociedad”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica (revista.entramados@gmail.com)

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman, tamaño 12

1) En hoja aparte deberán consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)

- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.

- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

Esta será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

2) En el cuerpo, el trabajo deberá incluir

- Abstract (no deberá exceder las 250 palabras, y será presentado en español y en inglés, con interlineado sencillo)

- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas deberán figurar al final del documento y no a pie de página; las notas estarán numeradas correlativamente.

4) Las referencias bibliográficas se incluirán en el cuerpo del texto, siguiendo las normas de estilo

editorial de la APA (<http://normasapa.com/>). La lista de referencias final sólo deberá incluir los títulos que hayan sido citados a lo largo del texto.

Ejemplos de las normas de estilo editorial de la APA:

Cita 1 (en el cuerpo del texto):

Este autor afirma que “el lingüista generativista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (Ducrot, 1986, p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 2 (en el cuerpo del texto):

Ducrot (1986) considera que “el lingüista generativista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 3 (en bloque aparte):

Al respecto, Ducrot (1986) afirma que:

El lingüista generativista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante, revelador de los mecanismos profundos de la actividad lingüística (aspecto de ningún modo evidente). (p. 55)

Ejemplos de entradas de la Lista de referencias
Casos generales:

*Publicaciones no periódicas:

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del trabajo.
Localidad: Editorial.

Ejemplo: Ducrot, O. (1986). El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Barcelona: Paidós.

*Parte de una publicación no periódica (p. e., capítulo de un libro):

Autor, A. A. & Autor, B. B. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds. o Coords.), Título del trabajo (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplo: Moneta, C. J. (1999). Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En N. García & C. J. Moneta (Coords.), Las industrias culturales en la integración latinoamericana (pp. 21-34). México: Grijalbo.

Publicaciones periódicas:

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación, día, mes). Título del artículo. Título de la revista, volumen (número), xxx-xxx.

Ejemplo: Méndez, J. M. & González, P. (2005). Física estadística. Avance y perspectiva, 23(4), 47-53.

5) Las ilustraciones y gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo) se incluirán al final, enumerados correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores. Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por el Comité de Redacción.



Ciudades / Andrea Amichetti