



MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa III

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

2019

Formación y desarrollo profesional docente

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa III

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

Formación y desarrollo profesional docente

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

Esta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por un Comité de Pares de acuerdo con los criterios editoriales establecidos por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Santamaría-Rodríguez, Juan Esteban

Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa / Juan Esteban Santamaría-Rodríguez ; Johan Andrés Nieto Bravo ; John Jairo Pérez-Vargas ; compilado por Lya Sañudo Guerra ; Horacio Ademar Ferreyra. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte, 2020.
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-602-450-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Formación Docente. I. Nieto Bravo, Johan Andrés. II. Pérez-Vargas, John Jairo. III. Sañudo Guerra, Lya, comp. IV. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. V. Título.
CDD 370.72

ISBN 978-987-602-450-1

Primera edición, 2020

D.R. © 2020 Universidad Católica de Córdoba, Argentina D.R. © 2020 Red de Posgrados en Educación AC, México

Asistentes de coordinación:

Gabriela Alessandroni, Georgia Blanas, Enrique Domínguez Ruíz y Marta Tenutto

Asistente Operativo:

Héctor Romanini

Revisión bibliográfica y documental:

Sandra Gisela Martín, Elena Silvia Pérez Moreno y Patricia Supisiche

Diseño de Tapas:

Fabio Viale

Índice

Presentación	4
Horacio Ademar Ferreyra Lya Sañudo Guerra	
Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias	10
Juan Esteban Santamaría-Rodríguez Johan Andrés Nieto Bravo John Jairo Pérez-Vargas	
El programa de becas para docentes en servicio: logros y desafíos en el norte de México	45
Evangelina Cervantes Holguín Pavel Roel Gutiérrez Sandoval	
Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo	57
Maria Marta Yedaide	
Processos formativos dos professores do ensino fundamental e da educação profissional técnica de nível médio no brasil	70
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Isabel Magda Said Pierre Carneiro Luís Távora Furtado Ribeiro	
La formación de formadores en el contexto actual: problemáticas, retos y perspectivas	89
Ana Cecilia Valencia Aguirre	
Las comunidades de formación como condición de reconocimiento en la cualificación continua de profesores	105
Rosa Nidia Tuay Sigua	
Propuesta para la mejora de la evaluación docente en Colombia: análisis de sus representaciones sociales	120
Doris Consuelo Zambrano Cortés Jesús Antonio Quiñones	
Formación de docentes desde la perspectiva intercultural ¿deconstruyendo dispositivos hegemónicos?	145
Alicia Olmos Federico Rojo	
Relatos sobre territorialidades de la formación docente: aportes narrativos para la justicia curricular	156
María Cristina Sarasa	
Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado	180
Ivana Rivero	
El caso del repositorio educativo digital recursos en línea como dispositivo para el desarrollo profesional y la práctica docente	202
Juan J. Di Noto Horacio A. Ferreyra Carmen S. Saracho Cornet con la colaboración de Julio C. Firmani y Marcela E. Vázquez	

Presentación

La respuesta a la Convocatoria 2019 a la presentación de contribuciones para el siguiente libro de la Colección Miradas y Voces de la Investigación Educativa, emitida por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina en colaboración con la Red de Posgrados en Educación, AC de México, ha sido tan exitosa que se hizo necesario considerar tres tomos que agrupan las contribuciones recibidas por temas. Los libros temáticos son Currículum y diversidad, Formación y desarrollo profesional docente y el último dedicado a las investigaciones sobre Instituciones y sistemas educativos. Dado que ya se ha publicado el primer texto de la Colección, a estos les corresponde de manera consecutiva, el número II, III y IV.

Miradas y voces de la investigación educativa, surgió en el año 2018, como una publicación -con referato- del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, en articulación en cada tomo con una universidad u otra institución académica reconocida de Argentina o del mundo, esta vez con la Red de Posgrados en Educación, AC. Integra avances, resultados de investigación, experiencias y propuestas educativas. Es una expresión de una apuesta por el conocimiento abierto y compartido, y en estos tres libros de la Colección con un claro sentido de justicia social.

Este tercer volumen de Miradas y Voces de la Investigación Educativa está dedicado a temas relacionados con la formación y desarrollo profesional docente. Desde diversas perspectivas y distintos puntos de partida abordan el estratégico proceso de la formación inicial y el desarrollo permanente de los docentes como clave en la mejora educativa. Es evidente que mientras los y las docentes tengan una formación íntegra, sólida y en permanente reflexión, se pueden ajustar a las condiciones y retos que les imponen la realidad cambiante y la diversidad humana. En este sentido, el objetivo de lograr una educación con la justicia social se basa en el reconocimiento tanto de la identidad como de la diferencia. “La falta de reconocimiento de un colectivo implica que determinados grupos mantienen una situación privilegiada mientras que otros están oprimidos.” (Murillo y Hernández, 2011, p. 20) La justicia social demanda el

reconocimiento explícito atendiendo a estas diferencias de grupo en orden a eliminar esta opresión, (implica) la eliminación de la injusticia institucionalizada. El reconocimiento es una necesidad vital humana, con dos tipos: igual dignidad para todos, y la política de la diferencia, donde cada uno es reconocido por su particular identidad. Por tanto, se demanda ser universalmente iguales, en derechos y libertades. (Murillo y Hernández, 2011, p. 20)

El reclamo va más allá de la declaración expresa, involucra convertir estas premisas en un hecho real. De esto tratan estos once artículos, en propuestas concretas que tienen la mira en la justicia social desde este tema coyuntural que es la formación docente inicial y permanente. Es una colaboración internacional de un total de 20 autores y autoras (y dos colaboradores), el 84% tienen grado de doctor y el 16 % son estudiantes de doctorado,

cuyas instituciones de adscripción son universitarias. Las colaboraciones son de Argentina y de Colombia con un 31% cada uno y con una representación de 19% de Brasil y el mismo porcentaje de México.

Pensar en la justicia social es central para los procesos de formación y desarrollo profesional docente, dado los entornos desiguales donde habitamos. En total acuerdo con Paz-Maldonado, y Silva-Peña, (2019, p. 181), la justicia social “requiere una atención primordial en la formación de las futuras generaciones de educadores/as. Desde nuestra perspectiva, es necesario considerarla permanentemente en el quehacer pedagógico debido a las injusticias que ocurren constantemente en el entorno latinoamericano.”

Las investigaciones y estudios están dirigidos a aportar conocimiento en tres grandes bloques, a) los que consideran la investigación educativa como una vía para la formación docente y como una estrategia para acercar a los y las docentes a los conflictos y problemáticas sociales; b) los que asocian la formación a procesos reflexivos personales o en comunidad: y, c) los que plantean estrategias interculturales, contacto con culturas extraterritoriales, el juego y la tecnología, dirigidos sin duda, a acercarnos, con conocimientos útil, a la justicia social “real”.

En el primer bloque, el capítulo *Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias de Santamaría-Rodríguez, Nieto y Pérez-Vargas de Colombia*. Los autores presentan algunas trayectorias investigativas publicadas entre los años 2013 y 2018 en torno a la Educación Popular (EP) en América Latina, todas ellas desde la práctica de la sistematización de experiencias. “El texto (da) cuenta de este proceso pedagógico e investigativo como lugar para la transformación de las prácticas pedagógicas particulares, la concepción de procesos emancipatorios a nivel intelectual y social para los agentes pedagógicos” singularizados por la pluralidad de sujetos, porque estas prácticas están relacionadas con sus comunidades, lo que permite indicar su singularidad.

El siguiente apartado de Cervantes y Gutiérrez Sandoval habla del *Programa de becas para docentes en servicio: logros y desafíos en el norte de México*. Se propone analizar los aportes y desafíos del Programa de Becas-Comisión como parte de la política educativa mexicana, que tiene el propósito de favorecer el desarrollo profesional docente. “Se recuperó la experiencia de un grupo de docentes que ostentan u ostentaron la condición de becario en la realización de estudios de maestría, se valoró la incidencia del posgrado en la formación pedagógica y la transformación de la práctica docente y, finalmente, se identificaron las habilidades para la investigación desarrolladas durante esta etapa en su trayecto formativo.” Las becas-comisión, se utilizan para que el o la docente cursen un posgrado por lo que finalmente, “posibilidad de fortalecer la formación, transformar la práctica docente, resignificar la profesión y reconocerse como agentes de cambio; de forma complementaria, se desarrollan o consolidan habilidades investigativas de diversa naturaleza y grado de complejidad que les permite asumirse como profesores-investigadores.”

El tercer texto de Yedaide, *Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo*, la autora argentina alude a

las convicciones de nuestra tarea de investigación y enseñanza en la formación docente universitaria pueden ser (transitoriamente) ubicadas en las pedagogías críticas, descoloniales y queer. (...) ¿Contribuirá esta innovación en el sentido de la justicia social? (...) Más que innovar para la justicia social (en el sentido de orquestar acciones dirigidas a un ideal inalcanzable), deseamos que la novedad opere en el sentido de desestabilización de las (múltiples, plurales, exponenciales) condiciones injustas. Desde el territorio aquí cartografiado se trataría, precisamente, de perforar y minar las múltiples instancias de injusticia social y autorizar modos propios, distintos e irreconciliables, de concretar justicias a la talla de los seres y sus ambientes.

El siguiente bloque aborda el tema de la reflexión de la práctica individual o colaborativa; el primer texto en este bloque *Processos formativos dos professores do ensino fundamental e da educação profissional técnica de nível médio no Brasil* (Procesos de formación de maestros de primaria y educación técnica profesional de nivel secundario en Brasil)¹ de Moura, Pierre Carneiro y Távora. El material pretende articular perspectivas analíticas empíricas de la Escuela Primaria y la Educación Profesional Técnica de Secundaria, debido a la necesidad de entender las dimensiones formativas pedagógicas de los maestros de esos niveles. De acuerdo con los y la autora, “ el análisis de la formación del profesorado está entrelazado con la reflexión sobre el trabajo pedagógico, contemplando puntos de vista más específicos sobre aspectos esenciales de la práctica pedagógica, impregnados de conocimientos profesionales.” Además reconocen que

los datos recogidos en la escuela también indican que las prácticas docentes de los programas de posgrado stricto sensu pueden contribuir a la formación de profesores de grado, en una perspectiva crítica y reflexiva sobre la profesión docente, permitiendo un desempeño profesional que articule el conocimiento disciplinario, curricular, didáctico-pedagógico y experiencia.

El siguiente apartado de Valencia, autora mexicana, se titula *La formación de formadores en el contexto actual: Problemáticas, retos y perspectivas*, se analiza la formación de los docentes y sus retos actuales desde una revisión genealógica en documentos históricos y Estados del Conocimiento, desde donde se problematiza la formación docente y se presentan perspectivas en torno a nuevos retos en México. Plantea que “los dispositivos de las instituciones formadoras de docentes, (...) hoy en día no responden a los grandes imperativos de la actual sociedad” Ante esta situación,

se cuestiona el modelo instituido de la formación en el sentido de replantear los retos desde la propia escena de acción de los formadores: sus prácticas, circunstancias y condiciones. (...) La propuesta es volver la mirada al escenario de la formación, interrogar y proponer alternativas, que ante todo serían retos para las instituciones y los propios formadores. Se sugiere una tarea reflexiva, más que ofrecer respuestas, la cual se debe fundar sobre un diálogo necesario y urgente.

¹ El título y las citas en español de este capítulo son traducciones libres del autor y autora de la presentación.

El tema de *Las comunidades de formación como condición de reconocimiento en la cualificación continua de profesoras* de Tuay de Colombia. La autora afirma que los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, curriculares, evaluativas si se dan las oportunidades de formación a partir de las necesidades, y características personales y grupales. En contraste, en América Latina la capacitación deriva de decisiones externas. Haciendo justicia social, este capítulo busca dar reconocimiento a los y las docentes a través de las comunidades de formación como estrategia de formación continua, (...)

porque permite construir una actitud constante de reflexión sobre la práctica para contribuir al reconocimiento del otro. Esto conlleva a otras cadenas de acciones, nuevos acontecimientos y otras respuestas a las situaciones y necesidades. (...) La formación continua representa una oportunidad favorable para lograr procesos de transformación.

El texto *Propuesta para la mejora de la evaluación docente en Colombia: análisis de sus representaciones sociales* de Zambrano y Quiñones de Colombia tiene la intención de generar un conocimiento reflexivo, consciente de las consecuencias, concepciones e intencionalidades de las políticas de evaluación docente y de la práctica evaluativa de la valoración de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF). El trabajo expone que a) un gran número de docentes evidencian representaciones desfavorables en las que prevalecen concepciones acerca de que los criterios, instrumentos, perspectivas con los que se evalúa y desde los que se evalúa (rúbricas, pares evaluadores) b) la evaluación debe salir de su esquema de medición para pasar a la perspectiva de la formación, “donde las dimensiones pedagógica, procesual, dialógica y humana estén presentes; y” c) los docentes mostraron interés en aportar aspectos que, según sus experiencias y representaciones, consideran contribuyen a mejorar la ECDF actual.

El tercer bloque de textos se refiere a estrategias con miras a lograr la justicia social en la formación y desarrollo profesional docente. En esta clasificación se encuentra el apartado titulado *Formación de docentes desde la perspectiva intercultural. ¿Deconstruyendo dispositivos hegemónicos?* De Olmos y Rojo de Argentina. Tiene la intención “de señalar la oportunidad que la educación representa al habilitar, como dispositivo de subjetivación y desubjetivación, la comprensión epistemológica descentrada de un universalismo que se impuso a base de la desaparición de otros saberes.” El texto pretende la comprensión de la diversidad epistemológica con su correlato en la construcción ética. Esto conlleva “la comprensión de la verdad como una construcción colectiva, o bien, a la comprensión de un mundo donde no hay verdad sino verdades, es decir, perspectivas.” El y la autora afirman que la diversidad converge en la necesidad de la reconstrucción de una mirada humanista de los sujetos que conforman una sociedad.

Sarasa, de Argentina, escribe *Relatos sobre territorialidades de la formación docente: Aportes narrativos para la justicia curricular*. El trabajo constituye “una indagación narrativa sobre experiencias en el currículo de formación inicial del profesorado de inglés entendido como un territorio donde convergen las vidas estudiantiles.” Plantea

que la formación docente debe contemplar “contactos personales o virtuales con las muchas culturas que utilizan el inglés fuera del aula porque no es suficiente un conocimiento formal ajeno a los contextos auténticos de uso del idioma.” Los participantes le otorgan mucho peso a la informalidad por fuera del currículo, lo que indica que la formación no solo transcurre dentro del profesorado.

El texto Revisión de programas de formación universitaria de grado. Discursos sobre juego en educación, de la autora argentina Rivero, forma parte “de una investigación que tiene por objetivo conocer y comprender prácticas y discursos acerca del juego en propuestas pedagógicas del contexto universitario.” En los resultados se identifican dos discursos sobre juego en la formación universitaria: “la pose hegemónica, que ubica al juego como recurso didáctico para la enseñanza de otros saberes; y una pose alternativa, que lo ubica como objeto de estudio y enseñanza.” Se asevera que “la presencia del juego en contextos educativos contribuye a la justicia educativa y social, pues en tanto práctica corporal popular favorece el encuentro de la diversidad y ampara su participación en inscripciones culturales comunes.”

En el último apartado, los argentinos Di Noto, Ferreyra y Saracho con la colaboración de Firmani y Vázquez se describe *El caso del Repositorio Educativo Digital Recursos en Línea como dispositivo para el desarrollo profesional y la práctica docente a futuro, Recursos en Línea*. Cuando se pretende generar mejora en la calidad en la educación se “interpela acerca de qué tecnologías van a ser usadas y para qué, qué organización ayuda a realizar más efectivamente algunas acciones, qué contenidos se recuperan al adecuarse a los rumbos que marcan estos tiempos.” Tal es el caso del Repositorio Educativo Digital Recursos en Línea en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba –República Argentina-, que ha constituido una apuesta por el desarrollo profesional y la práctica docente. “Recursos en Línea, intenta - dar respuesta a una intencionalidad manifiesta de integrar mejoras de calidad en las escuelas.”

Todos estos textos investigan desde una postura crítica la formación inicial y permanente de los docentes. La intención es, además de la mejora en estos procesos, poner en el centro la perspectiva de la justicia social como sentido y fin último de la educación. Sin embargo, las implicaciones de este propósito no son menores. Para tener la posibilidad de que la justicia social sea el principio que subyazca en las propuestas emitidas, es fundamental deconstruir las oposiciones simbólicas que subyacen a los patrones de valor institucionalizados y a partir de ello, reestructurar y transformar las formas y resultados de la formación y desarrollo profesional docente. A esto, Fraser (2006) llama estrategias transformadoras, que buscan modificar las causas últimas en contraste con las afirmativas, que se centran en el resultado.

las estrategias afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los

resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente (Fraser, 2006, p. 72).

La tarea es de difícil consecución si se quiere transitar hacia la justicia social, como hecho real, posiblemente el camino sea largo, sin embargo, estos textos ya cuentan como escalas en ese trayecto.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Dra. Lya Sañudo Guerra

Referencias

- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político-filosófico* (pp. 17-88). Morata.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23 .
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Paz-Maldonado, E. y Silva-Peña, I. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 169-189.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200169

Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias²

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez³

Johan Andrés Nieto Bravo⁴

John Jairo Pérez-Vargas⁵

La educación popular (EP) depende de sus lugares de enunciación. En ellos, “el sujeto educativo es simultáneamente el individuo y el colectivo” (Torres, 2011, p. 116), quien, en su rol social, histórico y pedagógico, es actor y gestor de la transformación de sus realidades históricas. Es allí como la EP explicita su finalidad, cuyo interés no es otro que propiciar emancipaciones de los agentes educativos gracias al proceso concientizador que supone frente a ellos mismos y su contexto (Freire, 1979).

La EP acuña una apuesta pedagógica de fondo que indaga por la concepción de criterios para apropiarse y brindarle sentido a estas praxis pedagógicas en diálogo con sus contextos (Mejía, 2011). Un ejemplo de ello es la práctica de sistematización de experiencias y su carácter reflexivo (Cendales y Torres, 2006). A través de ella es posible apropiarse la identidad crítico-liberadora de la EP, la cual se sitúa en el interés por visibilizar la diversidad de praxis pedagógicas en correspondencia a sus lugares de emergencia. De igual manera, la EP identifica las hegemonías e intencionalidades hetero-estructurantes que vertebran la práctica pedagógica de las y los maestros y de la escuela en general. Y, finalmente, ofrece dinanismos teórico-prácticos, pedagógicos, sociales y políticos que pueden generar giros epistemológicos, metodológicos y vitales para la construcción de saberes y conocimientos, los cuales apuesten por la dignificación de las vidas y los tejidos sociales desde praxis pedagógicas situadas en sus realidades históricas.

Según estos argumentos, sobre la base de un proceso de investigación documental (Uribe, 2011), el capítulo presenta algunas trayectorias investigativas publicadas entre los

² Capítulo de libro resultado del proceso de formación doctoral adelantado por los autores en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

³ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Licenciado y Magíster en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Especialista en Pedagogía para la Educación Superior por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Docente e investigador en la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Investigador del Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional (Países Bajos). Investigador adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “CESPE” (Cuba). Correo electrónico: juanessantrax87@gmail.com

⁴ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa y Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Docente e investigador de la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Correo electrónico: johannieto@ustadistancia.edu.co

⁵ Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Especialista y Magíster en Bioética por la Universidad del Bosque (Colombia). Licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Docente e investigador en la Licenciatura en Teología de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Correo electrónico: johnjapeva@gmail.com

años 2013 y 2018 en torno a la EP en América Latina, todas ellas desde la práctica de la sistematización de experiencias. Posterior a su presentación, el texto profundiza en la episteme crítica y la postura dialéctica de la EP frente al paradigma positivista e hipotético-deductivo que rige el acto educativo y la producción de conocimiento desde la modernidad. Finalmente, el documento conceptualiza algunas apuestas metodológicas como condición de posibilidad para su desarrollo, permitiéndole con ello, dar cuenta de este proceso pedagógico e investigativo como lugar para la transformación de las prácticas pedagógicas particulares, la concepción de procesos emancipatorios a nivel intelectual y social para los agentes pedagógicos y la consolidación de posturas dialécticas frente a los contratos sociopolíticos que definen los Estados contemporáneos y las sociedades del capital desde la hegemonía política y economía neoliberal.

Encuadre teórico: Trayectorias en EP. Historia y episteme

La EP tiene por interés una práctica pedagógica reflexiva que propicie concienciación y emancipación. Aquello es constatable en el contexto latinoamericano desde los años 60 al constituir su carácter dialéctico frente a las hegemonías de los modelos pedagógicos, sociales, económicos y políticos procedentes del “mundo del Norte”(Cendales y Muñoz, 2013, p.28-41). Lo anterior le ha llevado a replantear a la EP los lugares pedagógicos en su realidad constitutiva, sobre todo a consecuencia de su configuración como escenarios hetero-estructurantes de enseñanza que condicionan la soberanía intelectual, social y política de sus actores. Es así como los escenarios de enunciación de la EP dependen de los devenires sociohistóricos de sus contextos junto con sus procesos pedagógicos y políticos (Mejía, 2011). Sin lugar a duda, es este aspecto el que ayuda a visibilizar su episteme inductiva-crítica y, así mismo, a comprender las posibilidades que ofrece para la concepción de praxis pedagógicas reflexivas y transformativas desde los agentes pedagógicos que, junto con la apropiación de su significado, toman distancia de las tendencias tecnocráticas que hoy por hoy recaen sobre la escuela, limitando con ello el rol del docente a ser transmisor del conocimiento y del estudiante a ser su receptor.

Jara (2006) también insiste en el carácter inductivo-crítico de la EP como gestora de saberes a través de la práctica de sistematización de experiencias. Al sentar sus bases epistemológicas y metodológicas desde su propia práctica pedagógica, aquella puede confrontar el impacto de los modelos capitalistas-cognitivos en los saberes emergentes de los sujetos. Todo lo anterior, a fin de establecer criterios de concienciación de las realidades históricas de estos últimos por medio de dinámicas que suponen su revisión y transformación desde la creación y significación de procesos pedagógicos alternativos.

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa (Jara, 2006, p. 14).

En la actualidad, la práctica social, y en ella, la práctica pedagógica, está determinada por un escenario sociohistórico condicionado política y económicamente. Así pues, atendiendo a los dinamismos teórico-prácticos y a la propia herencia de la EP, es como se hace posible afirmar que la práctica de sistematización de experiencias potencia su finalidad pedagógica, y en consecuencia, política desde un criterio inductivo, crítico y reflexivo. Esto genera “(...) instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos” ortodoxos, en general positivistas” (Jara, 2006, p.1 2) sobre los cuales se configura la escuela y en donde el legado de la EP brinda posibilidades para generar procesos de sistematización de experiencias como oportunidades pedagógicas e investigativas que apropián, reflexionan y actualizan el sentido de la práctica pedagógica por parte de los sujetos pedagógicos con respecto a su realidad histórica.

Desarrollo metodológico: Experiencias investigativas en EP. Metodologías plurales

El marco histórico-político de la EP en conjunto con la práctica de sistematización de experiencias ha dado lugar a metodologías investigativas plurales. Gracias a la sistematización de experiencias subyacente a las prácticas pedagógicas en EP hoy es posible acuñar un acto pedagógico crítico-liberador interesado en la emancipación intelectual, social e histórica de sus protagonistas (Santamaría y Mantilla, 2018).

Así pues, al rastrear procesos de esta índole entre los años 2013 y 2018, son expuestas algunas trayectorias investigativas en dos vías: una de orden teórico que analiza distintos itinerarios reflexivos de la EP y otra de orden práctico que expone prácticas de sistematización a nivel pedagógico y/o social desde realidades y subjetividades diversas. Ambas perspectivas son manifestación y condición de posibilidad que legitiman el carácter emergente de la EP para reflexionar y transformar el acto pedagógico frente a las realidades que enfrenta a propósito de la homogeneizada producción de conocimiento y su instrumentalización desde el capitalismo cognitivo.

El panorama de la EP desde el lugar que representa la sistematización de experiencias corrobora con esto la dinamicidad de sus prácticas pedagógicas. Ahora bien, las tensiones en las cuales se constituyen favorecen una actualización conceptual y metodológica sobre los sentidos de la sistematización de experiencias en relación directa a la EP. Si bien aquella está situada en la apropiación del acto pedagógico como posibilidad para la concienciación de los sujetos, la enunciación de saberes y la construcción de sentidos vitales desde contextos particulares y legítimos por la autoridad que representan las personas y las palabras que los integran, es preciso ver en esta pluralidad el carácter crítico que asume, su episteme y la oportunidad que representa como lugar en donde emerge un componente práctico-teórico que establece sentidos propios a los actos pedagógicos.

De ahí que, considerando las experiencias identificadas, sea preciso señalar la existencia de un gran número de investigaciones al respecto. Todas ellas transitan por rutas investigativas subyacentes a la práctica de sistematización de experiencias. Ahora bien, las investigaciones aquí expuestas son relevantes en este conglomerado por sus intereses disciplinares, inter y transdisciplinares en los cuales se legitima y potencia esta práctica y

su criterio investigativo. Con todo esto, la codificación de tales documentos dependió de su contexto y el panorama local-global que presenta por su relevancia epistémica y metodológica para la práctica de sistematización de experiencias en el contexto de la EP y las aproximaciones que brinda para su actualización (Ver: Tabla n° 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla n° 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular).

Tabla 1: Trayectorias investigativas teóricas en educación popular.

Año	País de origen	Referencia bibliográfica	Aspectos generales
2013	Colombia	Álvarez, A. (2013). La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , 65, pp. 153-176.	Prospectiva histórico-política de la EP y su relevancia como gestora de transformaciones al interior de la educación formal y sus procesos de gestión educativa unidireccionales.
2014	Colombia	Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. <i>Education Policy Analysis Archives</i> , 22, pp. 1-31,	Reconstrucción histórica, conceptual y metodológica de la EP desde distintas tradiciones pedagógicas críticas en América Latina.
2014	España	Tapella, E. y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. <i>Knowledge Management for Development Journal</i> , 10 (1), pp. 52-65.	Carácter multi-sectorial de la sistematización de experiencias como estrategia de apropiación y transformación de prácticas pedagógicas y sociales.
2015	México	Jiménez, M. y Valle, A. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. <i>Praxis & Saber</i> , 6 (12), pp. 31-52.	Carácter “popular” de la educación en las palabras (mito) y las formas de organización social (imaginario) en confrontación con el capitalismo organizado y sus estrategias de dominación hacia estas prácticas de autogestión.
2015	México	Molina, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. <i>EN-CLAVES del pensamiento</i> . 18, pp. 79-102.	Significación del “conflicto” como lugar para refundar el acto pedagógico y las didácticas a modo de arte en oposición a la gestión monolítica de la pedagogía.
2016	Brasil	Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. <i>Revista e-Curriculum</i> , 14 (2), pp. 602-624.	Prácticas de sistematización desde los “relatos” de los sujetos en clave sistémica. Recuperación de sus posibilidades comunicativas vinculadas a sus experiencias vividas y sus formas de apropiación.
2016	Argentina	Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. <i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i> , 18 (26), pp. 219-240.	Significado las prácticas pedagógicas y políticas en América Latina en resistencia a las corrientes neoliberales desde experiencias de organización campesina en Argentina y Brasil.
2017	Colombia	Muñoz, D. y Villa, E. (2017a). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. <i>Revista Kavilando</i> , 9 (1), pp. 276-286.	Comprensión del legado pedagógico de Freire para la emancipación de los sujetos a través de distintas formas de organización popular, sus apuestas políticas. Enunciación de su carácter formativo como vía de resistencia social.
2017	Chile	Vidal, M. (2017). A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. <i>Linguistic and Education</i> , 39, pp. 14-25.	Exploración de la educación popular en Chile para su significación lingüística desde discursos implementados en las aulas de clase. Todo ello, para visibilizar formas políticas y pedagógicas sobre criterios de igualdad para la interacción de los sujetos en el aula.
2018	Cuba	Suárez, J, Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórico-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. <i>Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina</i> , 6 (2), pp. 121-131.	Significación de las prácticas sociales de líderes comunitarios para su comprensión, reflexión y articulación de acciones de intervención. Todo ello, en un encuadre teórico y metodológico desde la educación popular que demanda la historicidad del trabajo de los líderes comunitarios en Cuba como paradigma de reflexión y transformación.

Tabla 2: Trayectorias investigativas prácticas en educación popular.

Año	País de origen	Referencia bibliográfica	Aspectos generales
2013	Colombia	Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. <i>El Ágora USB</i> , 13 (1), pp. 155-163.	Investigación cualitativa de carácter crítico-social interesada en rastrear el carácter educativo y popular de la EP desde apuestas teóricas y metodológicas en América Latina.
2014	Colombia	Baróngil, O, Espitia-Hernández, L, Restrepo-Hernández, M, y Rivera-Cumbre, M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asoprícor (Colombia), <i>Ambiente y desarrollo</i> , 18 (34), pp. 125-140.	Indagación sobre las prácticas agrarias de dos comunidades campesinas y la relevancia de su sistematización para crear procesos de formación técnica superior que aseguren la sustentabilidad económica de las mismas.
2014	Venezuela	Perdomo, Y. (2014). Sistematización de la experiencia: emociones, acciones y saberes al servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”. <i>Revista de Docencia Universitaria</i> , 12 (2), pp. 477-505.	Investigación cualitativa desarrollada desde una perspectiva fenomenológica cuyo interés es sistematizar las experiencias de los sujetos que participan de un servicio comunitario promovido al interior de una Institución de Educación Superior estatal en Venezuela.
2015	Colombia	Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 13 (2), pp. 1191-1206.	Investigación que desarrolla una comprensión de la sistematización de experiencias desde distintas narrativas de integrantes de movimientos sociales en Colombia. En ello, enuncia la pluriversidad de saberes y apuestas práxico-teóricas para la transformación social desde el intercambio de saberes de estas organizaciones.
2015	México	Félix-Salazar, V. y Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. <i>Ra Ximhai</i> , 11 (4), pp. 267-287.	Investigación interesada en recuperar el proceso de formación de docentes en educación primaria como base para generar dinanismos reflexivos que incidan en el desarrollo de su práctica pedagógica bajo criterios argumentativos y propositivos.
2016	Colombia	Agudelo, J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar, <i>El Ágora USB</i> , 16 (1), pp. 77-96.	Investigación que destaca la construcción comunitaria en distintos territorios de la ciudad de Medellín (Colombia), y en ellos, los legados de la Educación Popular y la Teología de la Liberación, como sus gestores teórico-prácticos. Finalmente, enuncia estos aportes como ruta de trabajo en la educación formal y su vinculación a las realidades territoriales.
2016	Colombia	Tamayo, J. (2016). Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia). <i>La Manzana de la Discordia</i> , 11 (2), pp. 29-45.	Investigación que recupera el sentido de la sororidad en una organización feminista de Cali (Colombia). A través de ella, sistematiza sus procesos históricos y de formación política y en perspectiva de género crítica con las mujeres que la integran; así como también, vislumbra apuestas en resistencia a lógicas patriarcales opresoras.
2017	Colombia	Bello, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. <i>Debate feminista</i> , 55, pp. 104-128.	Teniendo como hecho real los altos índices de exclusión escolar a hombres y mujeres trans en el sistema educativo de Bogotá (Colombia), esta investigación establece puntos de orientación para desestabilizar sus

- 2017 Brasil Godinho, A, Brandão, N. y Noronha, A. (2017). Contribuições do pensamento freireano para escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Inter-Ação*, 42 (1), pp. 20-37.
- 2017 Argentina Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Praxis educativa*, 21 (2), pp. 39-47
- acciones normalizadoras y “heterosexistas”. De ahí, su interés en proponer dinamismos pedagógicos desde las orientaciones e identidades de género de estas personas.
- Desde un estudio etnográfico, la investigación retoma la coyuntura de distintas mujeres que trabajan en educación para jóvenes y adultos, el valor de su práctica y su tensión frente a las precarias condiciones en las cuales logran desarrollarla debido a la ausencia de un completo proceso de escolarización y formación.
- Investigación que rescata las prácticas pedagógicas, sociales y comunitarias realizadas entre 1956 y 1966 en la Isla Maciel (Argentina) desde la Universidad de Buenos Aires. Para ello, visibiliza la relación construida entre la comunidad y los estudiantes que integraron el proyecto de extensión universitaria, así como también su valor político hacia el bienestar de esta población.

Trayectorias investigativas teóricas en educación popular

Sobre los criterios de codificación seleccionados en el marco del proceso de investigación documental (Uribe, 2011), la presentación de estas trayectorias investigativas teóricas en EP insiste, por ejemplo, en la gestación de transformaciones al interno de la educación formal (Álvarez, 2013). Sin perder de vista que la EP ha tenido como lugares propicios para su consolidación y desarrollo los escenarios educativos informales y no formales (Mejía, 2011), su incidencia en la educación formal permite visibilizar el contraste que se constituye entre prácticas, modelos y modas pedagógicas que perpetúan las dinámicas de enseñanza instruccional y las singularidades que subyacen a prácticas pedagógicas y criterios educativos situados en las realidades vitales e históricas de los agentes educativos antes que en la apropiación de conocimientos y conceptos.

Los trabajos de Mejía (2014), Tapella y Rodríguez-Bilella (2014) y Palumbo (2016) exponen las dinámicas teóricas, históricas y metodológicas que ha ido adquiriendo la práctica de la sistematización de experiencias como criterio para el análisis de los procesos pedagógicos en el continente. En ello, es necesario tener presente su episteme crítica, en muchos casos procedente de las tradiciones pedagógicas críticas surgidas en el mundo anglosajón y latinoamericano (Santamaría-Rodríguez, Benítez-Saza, Sotomayor-Tacuri, Barragán-Varela, 2019), y en otros de los movimientos populares y en la diversidad de sus posibilidades metodológicas en correspondencia a los contextos.

Finalmente, es posible señalar en los trabajos de Jiménez y Valle (2015), Molina (2015), Messina y Osorio (2016), Muñoz y Villa (2017), Vidal (2017) y Suárez, Pacheco y Alfonso (2018) la pluralidad epistemológica y metodológica de la práctica de sistematización de experiencias como recurso que potencia la EP para nombrar, categorizar y dinamizar procesos pedagógicos sostenidos en criterios tales como: 1) la organización popular, 2) los liderazgos comunitarios y 3) la construcción de relatos, narrativas y lenguajes historizados y enraizados en las propias realidades históricas. Todo ello, teniendo presente la significación e incidencia política que estas formas de organización popular y colectiva representan en el contexto de las hegemonías políticas y económicas que hoy imperan al continente latinoamericano.

En síntesis, la presentación de estas trayectorias investigativas teóricas en EP permite observar un constante interés por ahondar en su comprensión epistémica. Este aspecto resulta fundamental si se tiene en cuenta que es una práctica pedagógica e investigativa emergente cuyo recurso y signo de esperanza queda situado en las posibilidades teórico-prácticas que ofrece para resignificar y transformar los procesos pedagógicos actuales. Lo anterior implica señalar que la EP debe concebirse “como una pedagogía de los oprimidos y las oprimidas, y no para los oprimidos y las oprimidas. Es una creación popular, en la batalla emancipatoria, en su organización; y no un instrumento del Estado para la domesticación y el control de las rebeldías” (Korol, 2007, p.21). De ahí que, al hablar de su episteme, sea necesario indicar que depende de sus dinámicas reflexivas y las posibilidades sociohistóricas que ofrece para sus agentes en el camino hacia la transformación real y concreta de sus contextos y vidas.

Trayectorias investigativas prácticas en educación popular

En directa relación con los argumentos expuestos en las investigaciones teóricas en EP, la presentación de estas investigaciones deja entrever, no solo los dinamismos metodológicos sobre los cuales pueden establecerse prácticas de sistematización de experiencias, sino también la singularidad de significados que en ellos subyace.

La particularidad que se puede observar en estos trabajos radica en rastrear la incidencia de la EP en distintas apuestas pedagógicas en América Latina (Muñoz, 2013), en los procesos de formación técnica y agraria de comunidades campesinas desde la recuperación de las sabidurías y tradiciones ancestrales (Baróngil, Espitia-Hernández, Restrepo-Hernández y Rivera-Cumbre, 2014), así como también, en los procesos de formación comunitaria (Perdomo, 2014; Agudelo, 2016) y de docentes (Botero-Gómez, 2015; Félix-Salazar y Samayoa-López, 2015; Godinho, Brandão y Noronha, 2017 y Wanschelbaum, 2017) en lo que respecta al trabajo social, el desarrollo comunitario y la significación de la propia práctica pedagógica.

Finalmente, cabe resaltar aquí las dinámicas inter y transdisciplinares que subyacen a la práctica de la sistematización de experiencias en EP. Trabajos como el de Tamayo (2016) y el de Bello (2017) permiten visibilizar la incidencia y las posibilidades que aquella brinda para las transformaciones, sanaciones y consolidaciones de comunidades vulnerables como lo son las personas que integran comunidades LGBTIQ o las asociaciones y colectivos de mujeres. En esto último puede reiterarse la particularidad política, crítica y emancipatoria de la EP y de la práctica de sistematización de experiencias toda vez que abre el horizonte de sentido de los sujetos y la construcción de sus identidades en correspondencia a sus sentires más que a las formas tradicionales que imperan en las sociedades occidentales.

Estas experiencias investigativas reiteran la episteme que subyace a la EP. La cuestión no es, entonces, una discusión a propósito de sus constitutivos teórico-prácticos sino sobre los dinamismos que adquiere desde los sujetos y las realidades históricas, en donde el carácter reflexivo y emancipador, heredero de la tradición pedagógica crítica que la ampara, abre horizontes de sentido para su constante actualización. De ahí que,

Si la educación popular reconoce hoy un acumulado de su construcción y unos elementos en los cuales reelabora su propuesta como una forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad, es necesario comprender cómo también ese desarrollo, así como los elementos de su particular constitución, desde el sur, con sus nuevos escenarios y en la manera de leer el poder, hace que su proyecto educativo sea sustantivamente político-pedagógico (Mejía, 2014, p.17).

Discusión teórico-práctica: Una episteme para las prácticas investigativas en EP

La visión clásica de ciencia, normativa del quehacer investigativo actual, fue fundamentada en dos grandes pilares. El primero es la física de Isaac Newton, quien acotó los procesos de asimetría entre el pasado y el futuro en la generación de una ley mecánica,

que expresándose en el lenguaje matemático, pretendió perpetuar y universalizar en el tiempo y el espacio las premisas que la cientificidad imponía al mundo. Esta “era una visión casi teológica [en donde] al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por lo tanto no necesitamos distinguir entre el pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno”. (Wallerstein, 2006, p.10).

El segundo pilar es el dualismo cartesiano. Descartes realizó la distinción entre lo material y lo inmaterial, es decir, el mundo físico y el mundo mental, clasificando así unas ciencias que estudiaban el fenómeno de las realidades tangibles, experimentables y explicables frente a las otrora ciencias que estudiaron la constitución del ser y su expresión ontológica en la polis, las letras y la fe. Ya en un escrito, Hooke (1663) presentaba dicho divorcio al describir el objetivo de la Royal Society: “perfect knowledge of natural things and all useful arts, manufactures, mechanical practices, ingenuity and inventions by experiment, without dealing with theology, metaphysics, moral, political, grammar, rhetoric or logic” (como se citó en Lyons, 1968, p.41).

Dicha comprensión de la ciencia anuló la especificidad de los contextos e impidió la posibilidad de constituir diálogos a nivel local-global. De esta manera, la ciencia se proclamó “como la búsqueda de leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y en todo espacio” (Wallerstein, 2006, p.4), generando una filiación inseparable entre la epistemología (conocimiento) y la teoría del universo (ciencias naturales).

Siendo “el Universo infinito de la nueva cosmología, infinito en duración así como en extensión, en el que la materia eterna, de acuerdo con leyes eternas y necesarias, se mueve sin fin y sin objeto en el espacio eterno” (Koyré, 1979, p.256), este conocimiento podía ser expresado por medio del trabajo experimental. Su legitimidad la daba el conocimiento a posteriori basado en la profundización de las disciplinas y en el conocimiento especializado. Tal conocimiento justificaba su accionar en la investigación sistemática, requiriendo “una concentración hábil de las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimiento. Esa división racional prometía ser eficaz, es decir intelectualmente productiva” (Wallerstein, 2006, p.10).

La estructura del conocimiento objetivista permeó el acontecer de las ciencias sociales y su quehacer investigativo (Touraine, 1997), el cual trajo consigo el divorcio entre teoría y experiencia (Dubet, 1984). Desde entonces, su interés es el dominio de la razón instrumental para controlar el cosmos y la sociedad, lo cual supuso la racionalización del mundo como proyecto de una modernidad del conocimiento social que devino en la generación de leyes mecánicas para la historia, la política, el desarrollo económico de los pueblos y la constitución de estados modernos, todos ellos, al servicio del poder universalista, dualista y hegemónico. De ahí que, la práctica investigativa de los estudios sociales estuvo marcado por

(...) un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga, a la vez que la

fraccionó en parcelas que debían ser estudiadas por disciplinas separadas; a cada una de ellas se les asignó la tarea de producir conocimientos objetivos y neutrales a partir de teorías universales y deterministas y del empleo del llamado método científico entendido como un conjunto de procedimientos estandarizados que garantizaban su cientificidad (Torres, 2006, p. 66).

La problemática de este paradigma es la generación de conocimiento fragmentado que ocasiona un ser humano fragmentado y fragmentario, incapaz de reconocerse desde su subjetividad y desde su realidad histórica. Esto lo hace dependiente de los dictámenes externos que le determinan y le impiden empoderarse para ejercer su capacidad emancipadora a nivel intelectual, social e histórico (Freire, 1997; Muñoz, 2017b). Por tal motivo, se hace urgente para quienes están en el margen sociohistórico, constituir desde sus experiencias vitales nuevas epistemes para controvertir la heterodoxia investigativa funcionalista, y con ello (Mejía, 2014) reconfigurar su lugar histórico y el de las ciencias sociales hacia una autonomía práxico-teórica frente al poder de la racionalidad instrumental.

Las reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre procesos investigativos han buscado alternativas para la construcción del conocimiento social. En ello, tienen en cuenta la certeza de que la realidad natural y social, aunque diferentes, toda vez que la primera responde a relaciones de causalidad y la segunda se centra en la subjetividad humana, no son excluyentes en sí mismas (Packer, 2014). La independencia de los caminos para construir conocimiento no supone su yuxtaposición, pero tampoco su mutua exclusión, que fue precisamente uno de los errores de la epistemología positivista. Gracias a esta comprensión, pueden constituirse nuevos lugares epistemológicos que consolidan alternativas de investigación, las cuales parten de su incidencia y responsabilidad ético-política desde una orilla epistémica como son las realidades históricas y humanas vulneradas, invisibilizadas y silenciadas.

Los hechos, datos y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio, pero este ámbito no “significa” nada para las moléculas, átomos y electrones que hay en él. En cambio, los hechos, sucesos, y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta. Su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él (Schütz, 2003, p.37).

Concebir nuevos escenarios epistemológicos para realizar investigaciones diferenciales origina enfoques de conocimiento diversos. No obstante, su punto de partida es siempre el pensamiento filosófico. Por ejemplo, la fenomenología es uno de ellos al consolidarse como alternativa de investigación que busca “el estudio o investigación de las esencias de las cosas y no de los datos empíricos o de los hechos” (Marín, 2013, p.128). Este escenario se manifiesta “descriptivamente, como expresión pura, en conceptos de

esencia y en enunciados regulares de esencia, la esencia aprehendida directamente en la intuición esencial y las conexiones fundadas puramente en dicha esencia” (Husserl, 1995, p.216).

La labor de la fenomenología en la investigación describe la esencia del fenómeno objeto de estudio. Posteriormente, Heidegger (1993) la conceptualizará como un método que no contiene en sí mismo la realidad que estudia, sino que se limita a “indicar cómo mostrar y tratar lo que debe tratarse en esta ciencia” (p.45). Esta episteme en la investigación educativa y pedagógica explora el campo de la experiencia vital en donde el fenómeno acontece y se manifiesta en la conciencia humana. Ahora bien, en su virtud, es preciso resaltar su límite: impedir el nivel analítico de lo que acontece en el fenómeno social.

Otro escenario son las perspectivas histórico-hermenéuticas. En la pluralidad de formas investigativas estas “adoptan una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología hermenéutica dialéctica [...] que conecta la acción con la praxis” (Lincoln y Guba, 2012, p.29). Este lugar se distancia de las perspectivas positivista y post-positivista que “consideran la acción como una forma de contaminación de los resultados y los procesos de investigación” (Lincoln; Guba, 2012, p.51). Sobre esto, una evolución a dichas comprensiones sucede cuando estos modelos trascienden el *Verstehen* de la comprensión para constituir la hermenéutica como práctica social con un compromiso ético-político (Christians, 2000) que atiende “diversos grados de acción social, desde el destierro de prácticas injustas específicas, hasta la transformación radical de sociedades enteras” (Lincoln; Guba, 2012, p.51).

La acción humana se equipara al texto en cuanto ambas poseen de suyo una existencia propia que se devela frente a unos “otros” quienes ejercen multiplicidad de interpretaciones capaces de generar un tránsito del texto a la acción (Ricoeur, 2004). Es en este diálogo donde se dan pluralismos interpretativos “totalmente mediatizad[os] por el conjunto de procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto” (Ricoeur, 2008, p.80). Así pues, la hermenéutica no es unidireccional sino dinámica por la existencia humana cognoscente. Por ello “los sujetos conocidos distan del investigador cognoscente, sin embargo, no son realidades estáticas, sino seres que, al poseer una existencia propia, se encuentran en devenir, en transformación permanente y supeditados a múltiples formas de ser interpretados” (Nieto, 2017a, p.178).

La perspectiva fenomenológica y hermenéutica critican, a nivel epistémico y metodológico, al positivismo empírico-analítico como lugar generador de conocimiento y a la metódica hipotético-deductiva como forma exclusiva para investigar (Packer, 2014). No obstante, ninguna aborda la crítica al positivismo como instrumento de dominación, que desde la racionalidad instrumental, salvaguarda múltiples formas de absolutismo económico, opresión política y control social en tanto capital inmaterial que los Estados hegemónicos emplean para establecer estructuras de poder sobre los pueblos (Freire, 2005). Por esta razón, no basta con describir y comprender el fenómeno social sino transformarlo,

tarea que inicialmente debería gestarse desde la escuela en su rol como portadora del capital inmaterial del conocimiento en Occidente, pero que por sus múltiples mutaciones, no lo ejerce al constituirse en un brazo reproductivo del modelo de sociedad neoliberal a través de prácticas educativas homogéneas que refuerzan las estrategias de control político y económico de los grupos de poder.

De esta manera, es preciso señalar el surgimiento de un lugar epistémico crítico que subyace en el nicho de los procesos educativos populares (Sota, 2012). Esta “localidad” pone fin a la asimetría del conocimiento que constituye y justifica la brecha social, económica y política amparada en modelos de desarrollo positivistas reforzados en la escuela formal. Así pues, a través de este lugar se quiere “liberar a los condenados a ser objetos del conocimiento social, permitiéndoles hablar y construir sus propias reglas” (Torres, 2006, p.70), de tal modo que el quehacer del investigador muta de observador que explica la realidad hacia su constitución como actor sociopolítico que la comprende y la transforma en diálogo con y desde los sujetos que tejen la trama de la práctica social.

Este giro epistémico e investigativo en el modo de generar conocimiento, emergente de la praxis sociohistórica, reconstituye a su vez el papel del sujeto en su realidad. Siendo así, es prudente constatar que solo por la transformación de las realidades sociales es que el ser humano tendrá la posibilidad de coexistir en su realidad histórica, y en ello, explicitar distintas emancipaciones desde su autonomía y subjetividad como condición de posibilidad.

La riqueza de este paradigma radica en su conciencia sobre el proceso de construcción de conocimiento y organización sociopolítica donde nacen las estructuras de alienación o liberación. Por ello, la estrategia de transformación social parte de un contexto que sitúa al sujeto en su historia y constituye el saber de sus prácticas como lugar de enunciación, apropiación, empoderamiento y liberación. Lo anterior contrasta con la investigación positivista que “divorcia el hecho de su contexto social e histórico y termina por glorificar la metodología científica a expensas de un modo de pensar más racional” (Giroux, 2003, p.37). Es así como las prácticas investigativas que se realizan desde los márgenes sociales, históricos y políticos, asumen posturas en contravía al desarrollismo interesado en el incremento del Producto Interno Bruto (PIB), la concentración de la riqueza y la instrumentalización de la persona para la consecución de dichos fines a nivel nacional y transnacional.

El enfoque crítico social se propone superar las visiones y los modelos educativos y pedagógicos en los que el conocimiento adquiere un valor meramente instrumental de utilidad y de control, tanto de la sociedad como de los individuos, para reemplazarlos por visiones y modelos cargados de valores significativos que no pueden cuantificarse ni objetivarse (Marín, 2013, p. 139).

La investigación desde el margen de la historia asume una postura ético-política frente al conocimiento, permitiendo a los movimientos populares pronunciar aquello que las estructuras de poder de la escuela formal impiden denunciar u obligan a disfrazar con eufemismos sociales. La liminalidad, como parte de un rito de paso, propicia el tránsito de

las estructuras epistémicas que simbolizan la transición de un estado al otro (Van Gennepe, 2008). Lo liminal no saca a los educadores populares de la realidad social, pero tampoco los sumerge en ella y en sus lógicas de poder. Al contrario, les permite situarse en un umbral entre la opresión y la liberación, como manifestación no estructurada ni jerarquizada de la sociedad, donde las estratificaciones tipificadas desde el cientificismo desaparecen tras un manto de *communitas* que posibilita el tránsito de las sociedades oprimidas-opresoras a liberadas-liberadoras. Estas investigaciones en palabras de Torres (2006), generan nuevas alternativas, pues

(...) así como en lo social los momentos y las situaciones liminales evidencian los límites del sistema y posibilitan lo nuevo, instituyendo nuevos vínculos sociales, las prácticas de conocimiento social hechas desde el borde permiten miradas y abordajes inéditos, que desbordan los límites de la ciencia social instituida (p.66).

Las búsquedas críticas desde el margen de la realidad histórica se consolidan como apuestas diferenciales a los acuerdos sociales que los poderes hegemónicos trazan para los pueblos sin tener en cuenta las voces que de allí emergen y que históricamente han sido excluidas del contrato social (Nieto y Rodríguez, 2017b). Sostenidas las prácticas investigativas en EP desde este lugar epistemológico, es oportuno señalar cómo “la educación es un fenómeno emancipador y transformador cuando su finalidad no es el conocimiento por el conocimiento, sino como una experiencia de vida” (Nieto y Rodríguez, 2018, p.172) capaz de releer las condiciones sociales como un escenario de tensión dialéctica entre la opresión y la libertad; y en ello, dinamizar prácticas investigativas para la emancipación de sus agentes pedagógicos y sociales hacia la transformación de su realidad.

Hallazgos: Sistematización de experiencias. Prácticas investigativas en EP

Las y los investigadores desde el paradigma cualitativo desarrollan prácticas interpretativas que visibilizan los significados de las realidades estudiadas (Denzin y Lincoln, 2011). Esto permite comprenderlas a través de estrategias que posibilitan el diálogo desde la representatividad que las personas le brindan a los fenómenos. Por ello, buscan comprender a los sujetos desde sus marcos de referencia (Taylor y Bogdan, 2010) siendo cercanos al mundo empírico que observa e interpreta lo que acontece en la vida de las personas (Blumer, 1969).

Frente a las epistemes empírico-analítica e interpretativa, que solicitan evidencias como punto de llegada (Packer, 2014), la crítica logra “considerar que la información acerca de conexiones regulares desencadena un proceso de reflexión en la conciencia irreflexiva (...) que deja salir al sujeto de los poderes hipostasiados” (Habermas, 1968, p. 310). Esta apreciación concuerda con Smith (1999), quien denuncia el modo que asume la investigación científica como forma de colonialismo que se impone sobre los pueblos que históricamente soportan el peso de la opresión de un actor externo que las estudia, modela y norma.

Esta manera de investigación aséptica “provee los fundamentos para los informes o representaciones del Otro” (Denzin; Lincoln, 2011, p. 43), propiciando una mirada externa sobre los sujetos estudiados e imposibilitando la reflexión que estos puedan realizar sobre sus propias prácticas. Ahora bien, retomando la postura dialéctica frente a estos dinamismos investigativos, la práctica de sistematización de experiencias no solo se fundamenta en una perspectiva crítico-social sino que también busca reconstruir y resignificar las prácticas pedagógicas desde las voces y narrativas de los sujetos que las integran.

A través de aquellas prácticas es posible comprender y participar desde las matrices sociales sobre las cuales son entretejidas las subjetividades de sus protagonistas (Fried, 1994). Es allí en donde la construcción de sentido sobre su cotidianidad como práctica vital propicia que dicha experiencia sea base de un conocimiento emergente y plural (Berger y Luckman, 1979). Este aspecto es el que resignifica las acciones del pasado, “permitiendo que esta praxis trasciend[a] al presente y cobre una dimensión de futuro, es decir que la misma sistematización permita fortalecer el proceso de transformación de la realidad” (Bickel, 2006, p.18).

Las investigaciones teóricas y prácticas en torno a la EP desde la práctica de sistematización de experiencias tienen como factor común un punto de partida en procesos inéditos, los cuales “no ponen en juego un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas sin[o] las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación” (Cendales y Torres, 2006, p. 29). De esta manera, la práctica de sistematización de experiencias se asume como práctica investigativa ya que “produce nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica (...) [en donde] hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica [y] sobre sí mismo” (Cendales y Torres, 2006, p. 36).

Junto a las narrativas de los sujetos son creados conceptos que generan “teorías locales sumamente pertinentes para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción” (Cendales y Torres, 2006, p. 36). Esto busca la autocomprensión reflexiva de los saberes y la constitución de sistemas observables como “realidad compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto pretende objetivar” (Ibáñez, 1998, p. 13). La finalidad de la sistematización de experiencias es así la construcción colectiva del saber social y su discusión con el conocimiento teórico. Dinámica que modifica la jerarquización que daba por menos al saber práctico y que lo ubicaban en la cúspide de la pirámide del conocimiento especulativo.

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia se orienta también al desarrollo de una “curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” en los sujetos, para que estos puedan defenderse de los irracionalismos resultantes de o producidos por ciertos excesos de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado. Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias

configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes, las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente. Sistematizando también, entre otras cosas, para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar novedad (Ghiso, 2006, p. 45).

La racionalidad crítica que se teje en la construcción social del conocimiento se modifica “a lo largo de un proceso dialéctico de revisión histórica, en el que puntos de vista más documentados van reemplazando visiones caducas” (Vallés, 1999, p. 57). La sistematización, según esto, permite a sus actores un movimiento socioeducativo que replantea su experiencia, abriendo puertas a su perfeccionamiento y transformación desde los aprendizajes que supone, en donde “las personas comprenden un quehacer, porque están interesados en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social” (Ghiso, 2006, p. 48).

Ahora bien, atendiendo a las experiencias de investigación teórica y práctica en EP desde la práctica de sistematización de experiencias (Ver Tabla 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular), es preciso reiterar su diversidad de trayectorias. Esto es evidente por las matrices en las cuales emergen estos procesos reflexivos (prospectiva histórico-política de la EP, pedagogías críticas, carácter multisectorial de la sistematización y de la EP, significación del conflicto para revalidar el acto pedagógico, tensiones económico-políticas, liderazgos comunitarios, formación de docentes, perspectivas transpedagógicas) desde las educaciones populares y/o los movimientos sociales que retornan a su herencia histórico-práxica para resignificar su ser y quehacer resistente y transformativo en medio de las sociedades capitalistas y neoliberales del siglo XXI.

Así pues, dando relevancia a estos itinerarios que legitiman los sentidos de la práctica de sistematización de experiencias, son expuestas algunas caracterizaciones metodológicas que ayudan a proyectar estas prácticas en su episteme inductivo-crítica y hacia transformaciones sociohistóricas y pedagógicas desde el empoderamiento y autogestión de sus protagonistas.

Propuesta metodológica 1

Identificar la experiencia vivida:

Objetivo de la sistematización: ¿Para qué nos servirá la sistematización?

Objeto: Ubicación de la experiencia, temporalidad de esta, sujetos que agencian la experiencia.

Eje de la experiencia: Aspectos centrales, apuestas políticas, éticas y educativas.

Reconstrucción histórica: Principales momentos de la experiencia alrededor del eje de sistematización. Rastreo de las etapas y los hitos de la experiencia.

Ordenamiento de la experiencia: Identificar un orden teórico de la experiencia, en donde se puedan marcar sus intereses constitutivos.

Análisis de la información: Interpretación de los datos recogidos. Búsqueda y fundamentación de los aspectos relevantes de la experiencia. Determinación de las categorías teóricas que emergen del eje de sistematización.

Discusión teórica: Poner en diálogo el saber generado de la experiencia con diferentes fuentes teóricas que se aproximen a los tópicos de la investigación.

Construcción del saber pedagógico: Generar un nuevo conocimiento social y pedagógico producido por la experiencia (Bickel, 2006, p. 19).

Propuesta metodológica 2

Centrada en el desarrollo de experiencias significativas desde la educación de adultos, Zúñiga y Leahp (1996) buscan “recuperar la diversidad y variedad de rutas culturales alternativas para la educación popular de adultos” (p.48) en tres fases:

La reconstrucción del otro en su densidad: Recolección de relatos de los actores, sin estandarizarlos, posibilitando con ello que cada sujeto pueda identificarse de cara a la experiencia.

Los relatos son “interpretaciones densas, cargadas de afectividad, de imaginación y de representación” (Zúñiga y Leahp, 1996, p.49), que traen tras de sí el ruido social y cultural que enmarca el devenir en el que se desarrolló la experiencia. De ahí que en esta se busca que los datos emergentes de los sujetos reconstruyan un primer microrrelato producido por las discusiones generadas entre los participantes.

La interpretación como relación entre lecturas: Fruto del primer relato, se generan unas categorías significativas susceptibles a un ejercicio de interpretación, a fin de comprender y fundamentar las formas como la experiencia las entiende.

La potenciación: Finalmente, se busca generar un diálogo entre la experiencia como unidad de contexto y el macro-contexto social en donde se desarrolla la experiencia a fin de aportar al tejido social y a las apuestas políticas que se realizan desde otros contextos.

Los resultados se organizaron en tres apartados que, de modo general, respondieran a las preguntas de la investigación en torno a la experiencia docente respecto al papel del posgrado frente a la formación pedagógica y la transformación de la práctica docente; a su condición de becario en la realización de estudios de posgrado, y; finalmente, las competencias desarrolladas frente a la investigación educativa.

El posgrado en la trayectoria docente. El ingreso a los estudios de maestría representa un punto de inflexión en la trayectoria docente que se justifica en dos razones: el carácter dinámico de la profesión y la necesidad de mejorar las condiciones salariales del magisterio. En la experiencia de los participantes, la docencia es una profesión que requiere actualización constante a fin de responder a las cada vez mayores necesidades sociales.

[Ingresé] para enriquecerme en saberes porque la docencia es una profesión donde debes estar en constante innovación” (BBE03).

Mi mamá me motivó, me dijo ya eres docente y los docentes no nos podemos quedar con ese conocimiento, sino que hay que actualizarse... aquí he podido fortalecer áreas que en la licenciatura no se ven... aparte las cuestiones en cuanto a los docentes han cambiado muchísimo, no es lo mismo lo que yo estudié en la normal y lo que se ve en la maestría... el cambio de gobierno, el cambio de programa, del plan de estudio... requiere de seguir estudiando” (BBE04).

La segunda razón alude a las condiciones salariales. Según Torres (2000) la docencia latinoamericana se caracteriza por “bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles de quienes aspiran a ella... [y donde la] formación docente... termina siendo compensatoria” (p. 11).

Elegí la maestría, primero porque mis compañeros me motivaron; segundo, porque es una ayuda económica... ingresé para superarme, abrir mis panoramas, seguir capacitándome, crecer como persona, no solo como docente” (BBE02).

Elegí al CCHEP por dos razones: la primera, en el tríptico venía que a nosotros los federales nos contaba para el aumento salarial, y la segunda, es que soy foránea y el programa era muy accesible para mi tiempo aquí en Juárez” (BBE04).

Históricamente la formación del profesorado mexicano, en especial la actualización y la superación profesional, ha estado vinculada a estímulos económicos; situación que ha derivado en una serie de problemáticas. Por ejemplo, el Programa Nacional de Carrera Magisterial –implementado durante el periodo de enero de 2003 a mayo de 2015–, “mostró las limitaciones de vincular la asistencia a esta oferta con estímulos económicos... que condujo a una expansión descontrolada” (INEE, 2018, p. 3), así como a un credencialismo patológico. En la normativa vigente, los docentes con grado de maestría obtienen mayores salarios dado que, “los programas de incentivos salariales... recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia” (INEE, 2015, p. 69), por lo que cursar el posgrado constituye una estrategia para incrementar la nómina magisterial.

No obstante, en general, la decisión de ingreso a la maestría implica un gasto importante de dinero y, sobre todo, de tiempo que, puede ser “percibido como una ausencia crítica con alto costo emocional” (Sime, 2017, p. 124).

En lo personal, estudiar la maestría ha tomado mucho tiempo familiar y social, pero hacer un trabajo de calidad, una investigación de calidad requiere dedicarle mucho tiempo y eso también es muy satisfactorio (BBE04).

El tiempo... en realidad la maestría ocupas enfocarte en ella y más ahora con la tesis... a veces la carga laboral y la carga como estudiante chocan y no sabes a que darle prioridad... Llega un momento en que si estas hasta el tope, de madrugada a las 2:00 de la mañana y por más que te organices, que quieras... a veces el exceso de tareas y trabajos es muy frustrante (BBE05).

A la inversión de tiempo se suma la sobrecarga laboral que caracteriza al trabajo docente. Al respecto, la política educativa reconoce la carga excesiva de trabajo que recae sobre los docentes, y coincide en la necesidad de generar acciones que permitan la “descarga administrativa de las figuras educativas clave en el sistema: docentes, directores, asesores técnico–pedagógicos y supervisores” (SEP, 2017, p. 107).

Ahora que regresé al nivel básico me sorprende la saturación de actividades... veo que hay tanto que hacer como docente o directivo que va obstaculizando en cuestión de tiempo y de rendimiento... Actualmente sí creo que hay un desgaste, una sobrecarga administrativa, una sobrecarga académica y eso siempre será un factor que no ayude a un proceso de maestría. Yo tuve beca comisión por parte del subsistema estatal –fui una de las 20 que se otorgaron–, recuerdo que cuando fuimos a la ceremonia de entrega, de la zona norte solo estaba yo (BBC01).

A la opción de iniciar la maestría se suma la elección de la institución y el programa, dilema que se configura como “la decisión de mayor dificultad... [al] elegir entre los posgrados que se ofertan en las IFD u otras instituciones” (Cervantes, 2019, p. 68). En este sentido, la determinación de estudiar en el CCHEP se realiza en torno a dos elementos: el tipo de sostenimiento y la accesibilidad del programa, tanto en términos económicos como de carga horaria –contraturno o fines de semana–.

Yo tengo un amor por la escuela pública... tenemos que seguir luchando para que la educación sea un derecho de todos porque últimamente se ha convertido en un privilegio de pocos. Creo que algo que me enamoró del CCHEP fue que era una institución pública (BBC01).

Yo quería estudiar Educación Especial así que me acerqué a la Universidad que tenía la maestría, pero no la convocaron porque tenían problemas con CONACYT... también fui a UTEP, pero la colegiatura es excesiva, bajo mis posibilidades económicas (BBE03).

Siento que el tiempo y lo económico... a mí se me hacía muy módico a comparación con otras maestrías (BBE05).

De la oferta institucional, los becarios tuvieron que decidir entre el programa de MDE, orientado a “formar profesionales de la educación de alto nivel... a través de procesos sistemáticos de investigación en el campo educativo, intervención para la mejora de las organizaciones educativas, así como la evaluación de instituciones, programas y del profesorado” (CCHEP, 2018, párr. 2), y; el programa de MCD, dirigido a “formar profesionales de la educación de alto nivel... a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas” (párr. 2).

Estudí la Maestría en Desarrollo Educativo porque en ese momento era la única maestría que se ofertaba (BBC01).

Siento que el programa (MDE) se vincula más al docente-investigador... tengo otra perspectiva de cómo puedo mejorar mi enseñanza, de cómo buscar estrategias, apoyos, métodos, que tal vez antes de ingresar a la maestría no tenía ese panorama de cómo indagar sobre cómo fortalecer el proceso educativo de mis estudiantes (BBE03).

Este programa (MCD) está más enfocado a las competencias para la docencia... me ayuda a identificar mis fallas y cómo mejorarlas (BBE02).

Me decidí por la de Competencias porque está enfocada a mejorar la práctica; yo soy un profesor que le encanta estar frente a grupo, no me veo en un escritorio haciendo labores administrativas como director o subdirector (BBE05).

La retórica gubernamental parte del supuesto de que, cuando los docentes participan en trayectos formativos inician un proceso de reconfiguración de saberes y de transformación de su práctica docente. Al respecto, la fracción II del Artículo 75 de la recién promulgada *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (LGSCMM) (2019) conmina a “favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela”.

En la experiencia del profesorado, estudiar la maestría contribuye al mejoramiento de la práctica al ofrecer diversos momentos de reflexión sobre el quehacer docente, fortalecer la autonomía profesional y desarrollar habilidades para la investigación, la intervención y la evaluación educativa que, en conjunto, les permite resignificar la profesión y reconocerse como agentes de cambio y profesores-investigadores.

En todas las clases nos dan la teoría y luego ahora si... reflexiona sobre tu práctica. (BBE02)

Ahora que me toca estar como directivo creo que aprendes a ver a los diferentes actores de la educación de forma diferente, ya no ves al papá que prefiero mantener alejado, sino como alguien que puede brindar información importante. (BBC01)

Yo pensaba que estaba haciendo lo correcto y resulta que no, estaba mal enfocado, mal informado... he podido ayudar a mi escuela, a la dirección en la creación del plan de mejora. (BBE05)

La idea del profesor como investigador alude a la incorporación de nuevas competencias al perfil docente, quien “no solo se dedica a la enseñanza, sino que, como parte sustantiva de la misma, ha de observar y reflexionar sobre sus tareas, poniendo en cuestión todo aquello que realiza, como un paso previo a la mejora educativa” (Tójar, 2006, p. 112).

En lo laboral, soy maestra de primer y segundo grado... la primera vez de todo le metí, pero aprendieron a leer. Este ciclo intenté ser más organizada, investigué métodos, estrategias para que –aparte de adquirir la lectura– fueran adquiriendo el proceso de comprensión desde un principio. (BBE03)

“Regularmente los docentes nos concebimos como eso, docentes... Otros son los que investigan, otros son los que dicen qué hacer y creo que cuando uno se posiciona con esas facultades de ‘yo puedo dirigir procesos de investigación en mi escuela’, ‘yo puedo generar proyectos de intervención’... La maestría te envuelve en otra dinámica; te permite encontrarte como una persona con las habilidades para transformar tu propio entorno. (BBC01)

Para los docentes participar en el posgrado conlleva el logro de aprendizajes de diversa índole que, se manifiestan en “el desarrollo de sus competencias biográficas (aprender a decidir sobre la propia vida), así como, de resiliencia para adaptarse y enfrentar los riesgos” (Sime, 2017, p. 129). En la voz docente, transitar por el proceso de maestría les ha posibilitado: conocer a sus alumnos, saber cómo aprender y por qué lo deben aprender; organizar el trabajo educativo a fin de realizar una intervención didáctica pertinente, y; diseñar proyectos de mejora escolar y comunitaria.

Siento que he cambiado, me falta mucho eso sí, pero he cambiado... por ejemplo, intento conocer más a mis estudiantes. (BBE02)

En el CCHEP es donde he logrado conocer más de la realidad del Sistema Educativo en México y cómo influyen en mi labor... En general, creo que me ha humanizado más, muchas veces los docentes no indagamos sobre las necesidades que tienen nuestros estudiantes. (BBE03)

Creo que más al diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos... Siento que mi práctica ha cambiado de una manera muy satisfactoria ya no solo es el buscar estrategias o técnicas para trabajar en el aula, sino a buscar los elementos que pueden fortalecer a mi escuela y comunidad. Conocer de política educativa me ha fortalecido para analizar qué y por qué enseño a mis alumnos. (BBE04)

Las expectativas de los docentes frente a su futuro profesional refieren a tres posibles escenarios: a) incorporarse a docencia en la educación superior, especialmente a la formación de profesionales de la educación; b) participar en los concursos de promoción laboral para asumir cargos de Asesoría Técnica-Pedagógica (ATP), dirección o supervisión escolar, y; c) fortalecer la trayectoria académica al seguir con estudios de doctorado. Sobre el punto, llama la atención la ausencia de perspectivas profesionales en el área sindical o de política magisterial, probablemente por el debilitamiento del SNTE en el marco de la Reforma Educativa del 2013.

Un primer beneficio que recibí del CCHEP fue el poder brincar de educación básica al nivel superior porque justo cuando estoy como ATP se me ofrece la

oportunidad de trabajar en la Universidad... Después de cinco años regreso al preescolar como directivo; la maestría te da autonomía para generar trayectos formativos, cuestiones de gestión con la escuela y la comunidad... esa autoridad académica no la tendría sin CCHEP. (BBC01)

“Quiero entrar a la formación docente... a mediano plazo quiero entrar a la UACJ, me motiva mucho formar a otros docentes. (BBE05)

Elegí la Maestría en Desarrollo Educativo porque nos comentaron que se enfocaba más a liderazgo y pues mis aspiraciones no son siempre quedarme frente a grupo. (BBE03)

Quiero, en un año o dos, empezar el doctorado. Creo que el CCHEP me ha dado las herramientas necesarias para ese nuevo proyecto... y gracias al nivel de inglés que poseo creo que si me da para irme a otro lado. (BBE04)

Lo anterior coincide con los hallazgos del trabajo realizado por Sime (2017) para quien concluir el posgrado diversifica los escenarios laborales futuros de los docentes lo que implica un “reimpulso hacia una visión más flexible de la carrera y el construir un imaginario profesional más nutrido de opciones y no solo centrado en la docencia en aula, aportándole así de recursos subjetivos para su experiencia profesional de agenciamiento” (p. 129).

Ser becario: entre la docencia y los estudios de posgrado. En el Estado de Chihuahua, el Programa de Becas-comisión se presenta como una acción formal de colaboración entre el Gobierno del Estado y las secciones locales del SNTE. Dado que el servicio de educación básica en la entidad se realiza a partir de dos subsistemas, el profesorado está adscrito a dos secciones del SNTE: la Sección 8ª agrupa al magisterio del subsistema federal, mientras la Sección 42 a los docentes del subsistema estatal. Cada sección, con el aval de la SEyD, establece las condiciones en que este programa, como una conquista sindical, convocará a sus agremiados. Cabe señalar que, desde el 2016, la Sección 42 no ha emitido convocatoria para el otorgamiento de becas; por su parte, la Sección 8ª ha limitado la suya solo a la entrega de becas económicas, declinando la autorización de becas comisión y becas para la realización de proyectos institucionales.

En principio, la experiencia recuperada da cuenta de procesos distintos debido, principalmente, al subsistema, la antigüedad en el servicio y la entrada en vigor de la Reforma Educativa. Entre los participantes, las docentes con beca comisión son egresadas de IFD que laboran o laboraban en educación preescolar del subsistema estatal y cursaron la maestría entre el 2001 y 2012. Cabe destacar que el ingreso de las educadoras –término con el que se alude al personal docente, en su mayoría femenino, de la educación preescolar– marcó un hito en la historia institucional dada su mínima representación en la matrícula del posgrado en educación en México. Según información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado en el 2013, si bien “se ha incrementado el número de docentes con posgrado... En preescolar,

aproximadamente la mitad de las educadoras tiene licenciatura terminada (51.6%), y la décima parte, posgrado (9%)” (INEE, 2015, p. 40).

Por su parte, las personas con beca económica son docentes principiantes de educación preescolar y educación primaria del subsistema federal que cursan el tercer y cuarto semestre de los programas de maestría. Un dato que llama la atención es la presencia mayoritaria de egresados de la universidad local en comparación con los docentes normalistas, probablemente porque “los recientes concursos del [Servicio Profesional Docente] reconocen la posibilidad de contratar como docentes a egresados de licenciaturas afines al normalismo... y la participación de las universidades en la formación inicial de los docentes” (p. 51).

[En la maestría he aprendido] a buscar información, identificar información de fuentes verídicas, redacción... en la universidad llevamos un proceso de investigación entonces siento que es un proceso que estoy fortaleciendo, pero veo a mis compañeros de la normal y veo que tienen mucho conflicto (BBE03)

Respecto de los requisitos para ser candidato a la beca, la convocatoria hasta el 2019 (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015) establecía los siguientes: ser trabajador con nombramiento definitivo o provisional sin titular; haber concluido los estudios inmediatos anteriores –con promedio mínimo de 8.0 en la escala del 0 al 10–; no haber disfrutado de una licencia por beca comisión o beca económica para el mismo grado académico que se desea cursar, y; tener por lo menos, un año de servicio ininterrumpido contado a partir de la fecha de término de la última beca autorizada. En el caso de la beca para el desarrollo de proyectos institucionales, se necesitaba demostrar tanto los grados académicos de maestría o doctorado como experiencia en el campo de la investigación. Para el ciclo escolar 2019-2020 (SEyD, 2019), la convocatoria solo invitaba al personal del subsistema federal y limitaba el apoyo a la beca económica.

Una vez acreditados dichos requisitos, el derecho a beca depende de la aprobación del Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III), elaborado por la asociación civil denominada Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (2019), que incluye 160 preguntas en torno al pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, comprensión lectora, metodología de proyectos e inglés.

En mi caso te pedían que fueras aceptado –ya tenía un año estudiando la maestría–, que estuvieras en activo, un rango de antigüedad y el examen... El examen era el EXANI-III que es de conocimiento general, investigación e inglés. (BBC01)

Me acuerdo perfectamente. El examen empieza con matemáticas, luego una parte de lectura y comprensión, otra de investigación y después inglés. El examen era en papel, se me hizo super rudimentario, ¿cómo con el librito si está en la computadora? No sé si porque era la escuela más grande que consiguieron, porque si éramos demasiados maestros y ese día hacía mucho frío en Chihuahua y no teníamos calefacción ni nada. (BBE03)

Me solicitaron tener, mínimo, dos años de servicio; tener licenciatura, la inscripción en la maestría y los papeles personales. (BBE04)

Además, tradicionalmente la beca comisión y la beca económica solo eran posibles al demostrar el ingreso en alguna de las IFD en la región como el Centro de Investigación y Docencia (CID), las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Normal Superior y el CCHEP, con lo que se legitimaban como las instituciones por excelencia en la formación del profesorado. A partir de 2019, como una última oleada de la Reforma Educativa, se incorporaron al listado de instituciones validadas por la autoridad estatal un conjunto de instituciones públicas y particulares como “Instituciones Especializadas en Formación Pedagógica de Profesionales de la Educación” (Subsecretaría de Educación Básica (SEB), 2018, p. 102).

Solo aceptaban a instituciones como el CCHEP, el CID, la UPN y la Normal. (BBE03)

Respecto al tipo de beca, la experiencia docente se concentra en la beca económica que da cuenta de un procedimiento complejo y ambiguo en detrimento del profesorado. El malestar docente, entendido como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, p. 24), se presenta como resultado de la ineficaz gestión de las autoridades que convierten un apoyo académico en un trámite burocrático.

Creo que este cambio de ver al docente como un peso para la burocracia, un peso para el gobierno ha sido muy desatinado... se pide que haya una educación de calidad, pero la ayuda para que el maestro acceda a procesos formativos – maestrías y doctorados– es mínima, al menos en el Estado los estímulos económicos son mínimos. Luego pareciera que si te doy una beca comisión es como si estas flojeando, esos términos peyorativos hacia el docente que se atreve a salir del aula me parece que es una estrategia equivocada. (BDE01)

La beca que tengo es la económica... que supuestamente tengo porque aún no me ha llegado... El proceso de liberación de la beca ha sido fatal; ahorita no sé nada de la beca. La verdad, yo desconfío de que nos vaya a llegar, yo doy el dinero por perdido. No hay comunicación, nadie que te oriente... Está muy mal organizado... Se supone que es un apoyo para tu maestría, imagínate aquel profesor que no tenga la posibilidad... ya se habría salido, hubiera desertado sin recursos. (BBE03)

Tengo beca económica. Me enteré de ella por la convocatoria que lanzó el sindicato... El proceso de liberación de la beca ha sido muy difícil, muy complicado... ni siquiera me ha llegado el pago. La información no es clara, nadie te dice nada... ya pasó un año y nada. Te piden mucha papelería que, en lo personal, es innecesaria... Ir a Chihuahua para aclarar el asunto, requiere de un

permiso económico que, usualmente, dejamos para atender situaciones familiares. (BBE04)

Mientras en el contexto internacional, la principal política compensatoria para favorecer la permanencia de los estudiantes en la educación superior refiere a las becas en forma de “ayuda económica, exención total o parcial del pago de matrícula, vales para el comedor, asistencia médica, vales para transporte, descuentos en libros y materiales, entre otras” (Pedroza y Villalobos, 2009, p. 45); en México, especialmente en el Estado de Chihuahua, las becas comisión y beca económica constituyen el único mecanismo para fomentar el ingreso, permanencia, egreso y graduación del profesorado de educación básica en el posgrado.

La formación para la investigación educativa. Para Moreno (2005) la formación para la investigación comprende un conjunto de *habilidades investigativas* que comprende conocimientos, hábitos, actitudes y valores de diversa naturaleza y grado de complejidad. En opinión de los becarios, su participación en la maestría les ha permitido desarrollar o, en algunos casos, fortalecer diferentes habilidades.

Las *habilidades de percepción* constituyen “la puerta de entrada a los procesos de conocer, porque percibir significa recibir o extraer información del medio” (p. 529), que incluye: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva.

Estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo me llevó a territorio desconocido y permitió que descubriera habilidades en mí referentes a la investigación (BBC01).

[Aprendí a] observar a detalle los obstáculos para un buen desempeño o un mejor aprendizaje en los estudiantes porque muchas veces como docente sabes que están, pero no sabemos cómo incluyen en el aprendizaje (BBE02).

Las *habilidades instrumentales* son una plataforma base que incluye “dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación; saber observar; saber preguntar” (p. 529).

Ser un docente crítico, lector, analítico, reflexivo... desarrollas la creatividad, la escritura académica, la comprensión lectora. (BBE03)

Las *habilidades de pensamiento* aluden al dominio de algunas operaciones cognitivas básicas que se traducen en un grado de madurez intelectual, como el pensamiento crítico, lógico, reflexivo y autónomo. En el contexto de la investigación *en y de* los espacios escolares, los docentes refieren a que el posgrado les ayuda a transitar de un quehacer rutinario a prácticas reflexivas alternas.

Para mí, la investigación educativa es una herramienta que puede fortalecer la práctica del docente, identificar fortalezas y áreas de oportunidad... es una manera

de conocer la realidad, no solo de tu entorno, sino desde un panorama más general. (BBE03)

Las *habilidades de construcción conceptual* suman aquellas capacidades para “apropiar y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; problematizar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio; realizar síntesis conceptual creativa” (p. 529).

Principalmente amplía tu concepto de la investigación... al menos yo pensaba que solo hacía referencia a los que están en un escritorio, que no están frente a un grupo, que no tienen tantas responsabilidades... Aquí se fortalece tu conocimiento político en cuanto a la educación, te amplía el vocabulario, te abre el panorama, te da la oportunidad de aceptar otras perspectivas, también te da competencias tecnológicas. (BBE04)

Las *habilidades de construcción metodológica* refieren a “construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información” (p. 529).

Haber cursado la maestría me ayudó mucho, sobre todo, para la consulta de fuentes de información, para toda la cuestión de investigación... Creo que la parte que más disfruto es la parte de la recolección de información, esta parte donde te encuentras con el otro... la parte de las historias de cada participante. (BBC01).

Las *habilidades metacognitivas* se asocian a las “tareas de control y evaluación del conocimiento que se produce en la investigación, pero también a la forma en que se accede al mismo... [y] la toma de conciencia de la propia reflexión centrada en los actos de conocimiento” (p. 530).

Conoces muchísimo más de lo que uno hace... cuando estas en la maestría aprendes a ver las cosas ya no solo como docente, sino como investigador... soy docente, pero mi tarea y responsabilidad es investigar y darme cuenta de lo que está sucediendo y cómo está sucediendo y por qué... llegas como un docente dedicado a su práctica y terminas siento un docente-investigador. (BBE04).

Pese a los aprendizajes logrados, los docentes manifiestan dificultades para el desarrollo de las *habilidades de construcción social del conocimiento* que, aluden a “trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento; comunicar... [en suma] destacan el carácter eminentemente social, tanto de los procesos de producción de conocimiento, como de los productos” (pp. 529-530), al reconocer dificultades para trabajar en equipo.

Ese es un tema sensible... estamos en equipo en tesis y tuve muchos conflictos con mi equipo, porque bajo mi perspectiva ponían muchos pretextos sobre el porqué no hacían la tarea. (BBE03)

En el contexto mexicano, reducir “la lejanía entre la investigación y las necesidades del profesorado” (Cervantes, 2019, p. 69) es un reto en el camino hacia la transformación de la realidad educativa. En el caso de los becarios, los objetos de investigación surgen de tres fuentes: desafíos en la enseñanza, problemáticas de sus escuelas y retos de la política educativa. En el primer caso, la práctica –en proceso de construcción– del profesorado novel constituye una veta que coloca a los docentes frente a la necesidad de diseñar estrategias para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

El semestre pasado yo tenía primer grado y se me hacía muy difícil enseñar a leer y escribir a los niños; mi problemática era: cómo yo –una maestra novel– podía ayudar a mis estudiantes a que lean y escriban... Con el diagnóstico me percaté que los docentes carecemos de estrategias para la lectura inicial. (BBE02)

En el segundo caso, la escuela se asume como un sistema complejo en donde lo educativo se configura en medio de dos tensiones: externas, derivadas del contexto, e internas, resultado de la vida en el aula.

Desde la universidad mi trabajo está relacionado a la educación especial, en particular, la educación inclusiva en el aula regular en las escuelas públicas... Dicen que es un tema muy trillado, pero considero que no, a pesar de que la gente dice estar naturalizada con la discapacidad... los niños ya de por si llegan con un chorro de necesidades tengan o no discapacidad, te meten a 30 en un salón... si, el docente se enfrenta a muchas barreras que, por muy dedicado que este sea, el sistema, la misma institución, el contexto pone dificultades para incluirles. En la escuela donde trabajo no se acepta a niños con discapacidad... No hay la sensibilidad para entender que la persona con discapacidad no es el problema, sino nosotros que estamos poniendo esas barreras... Esto es ilegal, de hecho, se puede sancionar económicamente o cesar del puesto por discriminación y por negar el derecho a la educación. (BBE03)

En el marco de la Reforma Educativa se implementaron diferentes programas para “transitar hacia una educación de calidad para todos los mexicanos, y abonar a la construcción de un país más justo, libre y próspero” (SEP, 2017, p. 43), entre los cuales destacan: el Programa Nacional de Inglés (PRONI) con el objetivo de “que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento” (p. 143); el Programa Escuela Siempre Abierta (ProESA) con el propósito de que “los padres de familia y la comunidad en general se involucren como corresponsables del aprendizaje de sus hijas e hijos, y coadyuven en esta tarea dentro y fuera de la escuela” (p. 101); y la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo de educación

básica, a fin de que “los estudiantes [aprendan a] ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos” (p. 63). Sin embargo, entre el discurso oficial y la concreción de dichas políticas en la escuela y el aula existe una distancia importante, sobre todo, al considerar que, “en buena medida, las escuelas han sido el último eslabón en la cadena burocrática” (p. 95).

Mi tesis aborda las perspectivas y características de los docentes en cuanto a la enseñanza del inglés en preescolar... Esta problemática surgió desde mi nivel – que es secundaria–, cuando analizas la información diagnóstica analizas varios aspectos del curriculum y ves que no están adquiridos esos conocimientos básicos... además, en la política se menciona que el inglés se debe enseñar desde preescolar, cosa que no se da. (BBE04)

Se trató de la evaluación al programa ‘Escuela siempre abierta’... el proyecto se realizó en el tiempo más álgido de violencia en la ciudad y me llevó a leer mucho sobre el espacio público y sobre cómo generar comunidad desde las escuelas. (BDE01).

Desde la elección del tema ya estas investigando, empiezas a preguntarte que te gustaría escribir, qué te gustaría cambiar, qué te causa conflicto, qué es lo que falta... Estoy realizando un proyecto de intervención sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente de educación básica. (BBE03)

La preocupación de los becarios por los procesos de lectura y escritura, la educación intercultural, la inclusión educativa y la educación socioemocional refleja la necesidad de garantizar el derecho a la educación, “especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 18), para contribuir a una educación con justicia social, entendida como aquella que “se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a una distribución justa de los recursos sociales” (p. 18).

Según Cervantes (2019) un desafío de la investigación educativa alude a “la ausencia de la cultura del uso de los resultados de la investigación” (p. 60). A la serie de habilidades investigativas que propone Moreno (2005) se suma el que “los docentes sean tanto productores de conocimiento como usuarios estratégicos de los resultados de la investigación” (p. 61). En la experiencia docente, los resultados de la investigación generada durante sus estudios de maestría pueden ser un insumo para diversos usos, ya sea desde la implementación de cursos hasta el diseño de política educativa.

Nosotros vamos a dar una capacitación a maestros para tener una noción de cómo enseñar a los niños. (BBE02)

Como parte del proyecto tomamos un curso que queremos reproducirlo más adelante en nuestra escuela, con otros grupos de docentes... lo que más quiero es que impacte en la práctica docente de los colegas. (BBE03)

Primero, va a fortalecer la práctica de los docentes de preescolar; puede ayudar a que investigadores sobre el tema; puede ayudar a hacer una mejora en cuanto a las políticas... [Quiero] que mi investigación se pueda ver con la importancia que yo le estoy dando. Para mí, mi tesis es de gran importancia, pero quiero que sea relevante, que aporte y abone a los demás. (BBE04)

Propuesta metodológica 3

Torres y Mendoza (2013) problematizan la sistematización como alternativa investigativa propia de la EP al establecer una ruta de procesos y decisiones “ineludibles en todo proceso sistematizado”, en donde los autores se refieren “(...) a la definición de los ejes objeto de investigación, los procedimientos analíticos e interpretativos y la escritura de resultados de las investigaciones” (p.173) como su carácter principal y dinámico.

Definición de los ejes: Preguntas o lugares de interés a sistematizar en cuanto las prácticas en su devenir son amplias. Allí es importante reconocer las bases que las fundamentan y los aspectos que generan mayor incidencia. Esta decisión es más de carácter político que metodológico (Torres y Mendoza, 2013), en cuanto es la misma comunidad quien reconoce los aspectos centrales que dinamizan la acción social y la proyección comunitaria.

Procedimientos analíticos: Este proceso “no debe considerarse una etapa diferente de la sistematización sino una actividad reflexiva que influye en la construcción de la información de campo y la redacción de los balances parciales” (Torres y Mendoza, 2013, p. 174). Este momento analiza los datos, por medio de procesos que ordenan, clasifican y relacionan la información

Focalizar el tema, Ampliar la información de campo, Realizar una lectura comprensiva de la información. Identificar temas relevantes y sucesos frecuentes. Revisar la literatura sobre el objeto de estudio. (Torres y Mendoza, 2013, p.175)

Proceso de interpretación: Reunión de los procedimientos por medio “de los cuales se construyen nuevas lecturas explicativas sobre la información analizada, a partir del establecimiento de una red de relaciones que es confrontada con referentes conceptuales que permiten explicar el porqué de los resultados obtenidos” (Torres y Mendoza, 2013, p. 177).

Consideraciones finales

Las trayectorias investigativas en EP desde la práctica de sistematización de experiencias explicitan derroteros históricos y teórico-prácticos que ocasionan desplazamientos epistémicos y metodológicos en el modo de construir conocimiento en contraposición a las lógicas mecanicistas subyacentes al positivismo lógico. Su carácter

crítico es determinante, sobre todo por el interés que tiene para entretener lenguajes humanos (simbólico-narrativos) y académicos (científicos) cuyas preocupaciones son la apropiación, intelección y transformación de las experiencias vitales, políticas e históricas de los sujetos.

La práctica de sistematización de experiencias no es aséptica. Tampoco quiere absolutismos metodológicos que reduzcan el acto investigativo a procedimientos asfixiantes para la creatividad de los agentes sociales e investigadores. Es, en sí, una práctica con un lugar histórico, político y pedagógico desde el cual se resignifican y reconfiguran la vida, las luchas y resistencias de las personas y comunidades; y sobre todo, el contrato social con las demás estructuras de la sociedad en clave incluyente, plural y diversa.

De ahí que la práctica de sistematización de experiencias en el macro-territorio de la EP y su despliegue en escenarios pedagógicos formales, no formales o informales (Mejía, 2011) abra una posibilidad para generar acciones transformativas desde abajo y desde los márgenes de la realidad histórica. A modo profético-utópico, la práctica de sistematización no solo es dinámica desde sus contextos de opresión y marginación (acción profética) sino también en su finalidad, toda vez que sus apuestas políticas y pedagógicas quieren generar acciones micro, meso y macro-resistentes que impliquen un giro ideológico del contrato socio-económico en contraprestación a aquel que ha sido definido por y para los Estados hegemónicos en el corpus desarrollista, capitalista y neoliberal del siglo XXI (acción utópica).

La práctica de sistematización de experiencias con sus trayectorias investigativas y metodológicas dan lugar a giros históricos y sociales que procuran una construcción colectiva del ámbito social (Molina, 2015). Según sus derroteros es posible transformar actos educativos homogenizados y hetero-sexistas (Bello, 2017), revertir las alienaciones de la industria cultural de masas a los saberes ancestrales y ecoambientales (Soares, 2001) y trascender las dinámicas semiformativas (*halbbildung*) en las cuales recaen las educaciones formales iniciales, básicas y superiores. De igual modo, transforma las lógicas capitalistas que instrumentalizan la construcción de conocimiento ante la estructura económica neoliberal, asegurando así una reducción fetichista de los gustos, deseos, anhelos y esperanzas de los sujetos (Santamaría-Rodríguez, Saza-Benítez, Sotomayor-Tacuri, Barragán-Varela, 2019).

En síntesis, la práctica de sistematización de experiencias en su lógica reconstructiva (historia), analítica-interpretativa y transformativa es relevante por su identidad política, pedagógica e histórica. Ahora bien, todo ello adquirirá su relevancia en el transcurso de la realidad histórica siempre y cuando los sujetos históricos, a la vez que son sujetos sociales e investigadores, sean su eje central (Torres, 2011). Sin ello, no solo queda limitado su empoderamiento vital, histórico e intelectual sino también el despliegue de sus praxis políticas y pedagógicas encaminadas a la transformación estructural de las realidades de opresión y marginación que imperan en los actuales contextos históricos y pedagógicos latinoamericanos.

Todo lo anterior, en el marco de las aproximaciones práctico-teóricas que subyacen a los procesos de EP, permiten constatar los dinamismos políticos y pedagógicos que constituyen estas prácticas investigativas y reflexivas. Cabe señalar aquí que su proceso es inacabado y constante, lo cual supone su actualización desde las realidades históricas y los lugares de enunciación que, por demás, están singularizados por la pluralidad de sujetos.

Las investigaciones teóricas y prácticas en EP desde la práctica de sistematización de experiencias corroboran su horizonte de sentido plural y diverso (Ver: Tabla n° 1: Trayectorias investigativas teóricas en Educación Popular y Tabla n° 2: Trayectorias investigativas prácticas en Educación Popular). Su factor común son los intereses críticos, políticos y pedagógicos cuya finalidad es la emancipación de los agentes pedagógicos y los contextos desde procesos pedagógicos formales, informales y no formales que subyacen a los procesos escolares, sociales y/o comunitarios. Entre las inferencias prácticas y teóricas a propósito de la práctica de sistematización de experiencias y su aporte al desarrollo de la EP, estos trabajos corroboran su singularidad sobre la urdimbre de la resistencia, el empoderamiento y las transformaciones sociales y colectivas desde abajo, desde los sujetos y “desde el sur” (Mejía, 2014).

Sostenidas sobre el paradigma sociocrítico (Marín, 2013), las metodologías para desarrollar la práctica de sistematización de experiencias no solo superan el carácter instrumental de las apuestas investigativas contemporáneas. Tienen por finalidad auscultar las realidades “otras” invisibilizadas por los paradigmas hipotético-deductivos, universalizantes y homogeneizantes que acompañan a la producción de conocimiento. Así pues, tales metodologías también dependen de los lugares de enunciación en los que se gesta la EP, máxime, porque estas prácticas están directamente relacionadas con sus comunidades, lo que a la postre permite indicar su dinamismo metodológico en su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *El Ágora USB*, 16(1), 77-96. <http://doi.org/10.21500/16578031.2166>
- Álvarez, A. (2013). La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 153-176. <http://doi.org/10.17227/01203916.65rce153.176>
- Baróngil, O., Espitia-Hernández, L., Restrepo-Hernández, M. y Rivera-Cumbre, M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140. <https://goo.gl/otX9bM>
- Bello, A. (2017). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <http://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 17-28. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1191-1206. <https://goo.gl/o8KNqV>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Prentice-Hall.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 29-38. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Cendales, L. y Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular*. Ediciones Desde Abajo; CEAAL, Solidarité Socialiste.
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª Edition). Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Dubet, F. (1984). *Sociologie de l'expérience*. Actes de la recherche en sciences sociales.
- Félix-Salazar, V. y Samayoa-López, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. *Ra Ximhai*, 11(4), 267-287. <https://goo.gl/R6QqUz>
- Godinho, A., Brandão, N. y Noronha, A. (2017). Contribuições do pensamento freireano para escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Inter-Ação*, 42(1), 20-37. <http://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43832>
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e Prática de Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fried, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las prácticas de sistematización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 39-49. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1995). *Investigaciones lógicas*. (Vol. I y II). Atalaya.
- Ibáñez, J. (1998). *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Proyecto A.

- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 7-16. <https://goo.gl/UxcaZ5>
- Jiménez, M. y Valle, A. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6 (12), 31-52. <http://doi.org/10.19053/22160159.3802>
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo, América Libre.
- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI.
- Lincoln, Y. y Guba, L. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. I). Gedisa.
- Lyons, H. (1968). *The Royal Society, 1660-1940*. Greenwood Press.
- Marin, J. (2013). *La investigación en educación y pedagogía*. Ediciones USTA.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). <https://cpalsocial.org/documentos/549.pdf>
- Mejía, M. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-31. <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://goo.gl/P8NiX7>
- Molina, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 18, 79-102. <https://goo.gl/JFiLQV>
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155-163. <http://doi.org/10.21500/16578031.89>
- Muñoz, D. y Villa, E. (2017a). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Kavilando*, 9(1), 276-286. <https://goo.gl/3WPssF>
- Muñoz, D. y Villa, E. (2017b). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Revista Kavilando*, 9(2), 345-354. <https://goo.gl/Ew4qud>
- Nieto, J. (2017a). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía de tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 10(1), 173-196. <http://doi.org/10.15332/s1657-107X.2149>
- Nieto, J. y Rodríguez, J. (2017b). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. *Revista Hallazgos*, 14(28), 83-104. <http://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.04>

- Nieto, J. y Rodríguez, J. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista Universidad de Lasalle*, 75, 157-177. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2177&context=ruls>
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219-240. <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>
- Perdomo, Y. (2014). Sistematización de la experiencia: emociones, acciones y saberes al servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador?. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 477-505. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5659>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción de la hermenéutica: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.
- Santamaría, J. y Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular de una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>
- Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S. y Barragán-Varela, L. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação e Sociedade*, 40, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press.
- Soares, A. (2001). Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, 21(54), 9-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>
- Sota, E. (2012). Acerca de lo “popular” en la educación popular. *Cuadernos de Educación*, 10(10), 1-13. <https://goo.gl/N3kmnH>
- Suárez, J, Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórico-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 121-131. <https://goo.gl/My28tu>
- Tamayo, J. (2016). Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Casa Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia). *La Manzana de la Discordia*, 11(2), 29-45. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v11i2.1622>
- Tapella, E. y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. *Knowledge Management for Development Journal*, 10(1), 52-65. <https://goo.gl/4GmnyF>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

- Torres, A. (2006). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez, y A. Torres (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 61-81). Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. <https://goo.gl/RvgS6T>
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. y Mendoza, N. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. Mejía, y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 155-184). Ediciones Desde Abajo; CEAAL, Solidarité Socialiste.
- Touraine, A. (2005). *¿Podemos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Coord.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197-212). Universidad Piloto de Colombia..
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Gennep. A. (2008). *Los Ritos de paso*. Alianza Editorial.
- Vidal, M. (2017). A linguistic description of popular education: The enactment of pedagogy in the classroom. *Linguistic and Education*, 39, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.04.002>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la educación popular y de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. *Praxis Educativa*, 21(2), 39-47. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205>
- Zuñiga, M. y Lehap, J. (1996). Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos. Sistematización de experiencias. *Búsquedas Recientes*, 44, 39-52. <https://goo.gl/8LYgZK>

El programa de becas para docentes en servicio: logros y desafíos en el norte de México

Evangelina Cervantes Holguín⁶
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval⁷

En cualquier sistema educativo, los docentes constituyen un elemento central para garantizar el derecho a la educación y, su formación, una acción prioritaria en la política educativa de cualquier región. En Latinoamérica, las políticas dirigidas al Desarrollo Profesional Docente (DPD) se han centrado en acciones orientadas al fortalecimiento de la formación inicial, el reforzamiento de la autonomía profesional y el acompañamiento docente, el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje, el fortalecimiento del liderazgo escolar, la articulación de las políticas de desarrollo profesional con la carrera docente, entre otras. En conjunto, la política educativa prioriza una reconceptualización de la formación docente como un proceso continuo, con trayectorias sistemáticas y sostenidas en el tiempo, a partir de las cuales se responde a las necesidades prácticas de los docentes a través de opciones de formación *in situ* y formación externa, centradas en los problemas de la enseñanza en contextos socioeducativos adversos y mediadas por las tecnologías de la información y comunicación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2018).

En México, del diagnóstico realizado por el INEE (2018) sobre las políticas y prácticas de DPD se identificaron siete prioridades: mejorar la formación inicial, articular la formación en servicio –con prácticas dentro y fuera de la escuela–, fortalecer el acompañamiento docente, definir trayectorias de desarrollo profesional y mejora continua, fortalecer la evaluación docente formativa, mejorar la coordinación institucional entre la federación y los estados, así como revalorizar la función docente. Del ejercicio se concluye la necesidad de “fortalecer el vínculo entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de la escuela” (p. 7).

En el marco de la transición del gobierno federal, la construcción de una política que conmine a reconocer no solo el papel clave de los docentes, sino a atender las crecientes y complejas necesidades de la profesión se constituye como un tema prioritario, sobre todo, cuando se observa la insuficiencia del Estado para alentar “trayectorias profesionales suficientemente sólidas, relevantes y pertinentes para los maestros, que les permitan hacer frente a estos grandes desafíos del trabajo magisterial” (INEE, 2018, p. 1). En el país, desde la década de los setentas, la política educativa ha implementado una serie de estrategias en torno a la formación y profesionalización docente, sin embargo, aun cuando la “evidencia disponible reporta una participación de los docentes mexicanos de

⁶ Doctora en Educación, profesora-investigadora del Departamento de Humanidades y responsable del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx

⁷ Doctor en Educación, profesor-investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx

más de 90% en cursos de formación, no son claros sus efectos en las prácticas de enseñanza ni en los aprendizajes de sus estudiantes” (INEE, 2018, p. 3).

En materia de formación docente, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) constituyó una frontera que demarcó la profesión docente como una profesión de Estado; en consecuencia el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas, refrendaron su obligación frente a seis aspectos – formación del profesorado, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo– que, en conjunto, buscaban la revaloración de la función magisterial. En este sentido, se propuso la creación, en cada entidad federativa, de un sistema estatal de formación docente para atender la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación con el propósito de promover la formación de los docentes y su constante perfeccionamiento, así como fomentar la investigación y la innovación educativa. En correspondencia, en 1992, se estableció el Programa de Becas-Comisión para atender, por una parte, “las necesidades y demandas de los docentes, surgidas de la problemática concreta que viven en el desempeño de su quehacer educativo” (Acuerdo relativo al Otorgamiento de Becas-Comisión para profesores de Educación Básica, 2005, p. 1); y, por otra:

generar programas que no solo atiendan a la formación escolar y la adquisición simple de grados académicos, sino que también propicien la producción de conocimientos nuevos a través de la investigación, que redunden en la solución de problemas concretos e inmediatos; que posibiliten la innovación de las prácticas docentes en aquellos aspectos que son susceptibles de ser compartidos, sean didáctico-pedagógicos, metodológicos, organizacionales o educativos. (p. 1)

El Programa, de aplicación nacional y variabilidad en función de las necesidades de cada Estado, planteaba como objetivos generales: coadyuvar a la formación, actualización y superación profesional de docentes en servicio; contribuir a la búsqueda de problemas educativos específicos –en torno a la calidad, equidad, eficiencia y relevancia– y sus soluciones; así como, implementar acciones que coadyuven a la mejoría de los servicios educativos. Además, con la implementación del programa se esperaba asignar becas a profesores para su profesionalización y especialización, alentar procesos de investigación e innovación educativa y apoyar la elaboración de tesis en el caso de aquellos docentes que hubieran culminado un proceso de formación académica.

En el Estado de Chihuahua, las becas para docentes se otorgaron desde 1987 como una estrategia dirigida, desde el Gobierno del Estado y la Sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a promover la participación del profesorado en los iniciales programas de maestría que se constituían en la región (H. Ortega, Comunicación personal, 09 de abril, 2019). En 1991, esta acción se constituyó en un programa al que se sumó la Sección 8ª del SNTE, con la intención de “mejorar los procesos educativos y administrativos mediante mecanismos de acceso al desarrollo

profesional y a través de proyectos para mejorar la calidad educativa” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015, párr. 2).

En el contexto latinoamericano, son varios los países que “han impulsado en esta última década diferentes programas públicos para becar a los docentes a fin de realizar estudios de posgrado en educación” (Sime, 2017, p. 116). Colombia, Brasil, Chile, Perú y México son algunos países que han acogido el *efecto maestría*, utilizado para ilustrar la evidencia internacional que establece una relación positiva entre la realización de estudios de posgrado, el rendimiento académico y la deserción docente. La propuesta del gobierno local parte del supuesto de que, reconocer a los docentes mediante la asignación de becas permitirá que “los alumnos mejor[en] los resultados de aprendizaje” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 49).

Sin embargo, hasta el momento se carece de información oficial sobre el número de docentes beneficiados con becas comisión y económicas, sus características generales, motivaciones y expectativas. Aunado a lo anterior, no se cuenta con datos sobre las instituciones de posgrado involucradas, el tipo de oferta educativa, la orientación de sus programas, entre otros. El desconocimiento sobre los logros y desafíos del Programa constituye una dificultad importante en la valoración de su pertinencia y el diseño de procesos que contribuyan a su mejora.

Pese a que en la experiencia nacional el Programa de Becas-Comisión ha demostrado tener un impacto positivo en la formación de los docentes y en la realización de investigación educativa por parte de estos (González, 2017), en el Estado de Chihuahua, su implementación estuvo en riesgo ante la interpretación de las autoridades locales del Artículo 78 de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD, 2013). En agosto de 2017, la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD) del Estado de Chihuahua anunciaba la cancelación de la convocatoria de becas-comisión y becas-económicas:

En el primer caso citaron que la suspensión se debió a órdenes de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, que determinó que en base al artículo 78 de la LGSPD no procedían..., mientras que en el caso de las Becas Económicas se canceló la convocatoria por falta de reserva presupuestal. (Milla, 2017, párr. 1)

Hoy, la Secretaría de Educación Pública (SEP) invita al magisterio nacional a participar en la elaboración de la legislación secundaria en materia educativa, a que hace referencia el Decreto por el que se reforman diversas disposiciones del Artículo 3, 31 y 73 de la Constitución Política y se construye una nueva normativa. En la creación de la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* –con la que se deroga la LGSPD–, la discusión gira alrededor de siete temas clave: el trabajo docente en el siglo XXI; la regulación de los procesos de ingreso, promoción y reconocimiento al servicio docente; el mejoramiento de las condiciones laborales; la formación pedagógica; los centros e instituciones de formación docente; el papel de las escuelas normales; y, el reconocimiento social del magisterio (Gobierno de México, 2019).

Con todo, durante la vigencia del programa se ha apoyado a un importante número de docentes y, con ello, se han acumulado múltiples experiencias, situación que amerita revisar sus avances y retos, tanto para fortalecer lo que ha resultado pertinente, como para promover ajustes y nuevas iniciativas que contribuyan al DPD de educación básica. En especial, al considerar que “las investigaciones sobre docentes de educación básica becarios de programas públicos para estudiar maestrías en [América Latina], son muy escasas” (Sime, 2017, p. 118). En este sentido, el presente trabajo propone analizar los logros y desafíos en la implementación del Programa de Becas-Comisión como parte de la política educativa encaminada a favorecer el desarrollo profesional docente, a partir de tres preguntas: ¿cuál es la experiencia docente respecto a su condición de becario en la realización de estudios de posgrado? ¿cuál es el papel del posgrado frente a la formación pedagógica y la transformación de la práctica docente? ¿qué competencias han desarrollado frente a la investigación educativa?

Fundamentos teóricos

En el contexto del profesorado de educación básica mexicano, el arribo al posgrado representa la etapa más alta del DPD, que comienza en la formación inicial, se fortalece en la formación continua –mediante la actualización y la capacitación–, y se consolida en la superación profesional. En la propuesta gubernamental, la formación docente alude a un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida profesional que se atiende a través de tres estrategias: capacitación, actualización y superación profesional.

En atención a sus finalidades y contenido, la capacitación se distingue por permitir a los docentes formarse “para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas” (SEP, 2008, p. 45); mientras, la actualización alude a los “procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la... formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares)” (p. 45). En el escenario internacional, hoy se debate sobre la pertinencia de estas modalidades de formación docente y se discute sobre su papel en el plano de la cualificación o reforzamiento de las competencias profesionales.

En esta línea, la superación profesional refiere a la “formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo... a través de estudios de especialización, maestría y doctorado” (p. 45). En el marco del DPD, el posgrado constituye la oportunidad para que los docentes reflexionen sobre qué, cómo y por qué enseñan, se trata de “formar en el docente una base científica de producción de conocimiento pedagógico, lo cual solamente se logrará a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación” (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998, párr. 44).

Para Sime (2017), ingresar al posgrado conlleva uno de “los dilemas de carrera en el campo docente” (p. 120) que alude a un momento significativo sobre el que los docentes deben tomar decisiones entre varias posibilidades, así como consideraciones retrospectivas

y prospectivas. Además, una vez que deciden ingresar al posgrado requieren elegir la institución y el programa que mejor responda a sus intereses. En la región, los posgrados forman parte de una amplia oferta a cargo de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) u otras instituciones. Los primeros se caracterizan por estar avalados por la SEP y el SNTE, lo que implicaba, hasta antes de la Reforma Educativa del 2013, el derecho a dos tipos de apoyos (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015): *beca comisión*, consistente en “la autorización de movimiento lateral que se otorga para realizar estudios de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado” (p. 1), hasta por uno o dos años según corresponda; o, *beca económica*, consistente en “la autorización de una aportación económica a quienes inician o están cursando estudios de posgrado” (p. 1), con un monto equivalente al 25%, 33% o 50%, ya sea que se trate de estudios de maestría, doctorado o postdoctorado. Sin embargo, con la implementación de la Reforma Educativa, las licencias para la realización de estudios de posgrado se tornaron inviables a la luz de la LGSPD y el posgrado –como estrategia formativa– se diluyó en los documentos oficiales.

Tabla 1 Tipos de beca-comisión según sus criterios

Becas	Tipo	Definición
Por su objetivo	Orientada a la formación	Se asigna a docentes en servicio para la realización de estudios de posgrado.
	Orientada a la investigación	Se asigna a docentes en servicio para la realización de proyectos de investigación educativa.
	Orientada a la culminación de la tesis	Se asigna a docentes en servicio para la elaboración de tesis.
Por su temporalidad	Inicial	Cuando se otorga por primera vez.
	Prórroga	Cuando se otorga para continuar estudios.
	Extensión	Cuando se otorga para realizar estudios de maestría o doctorado que cuentan con planes de estudio de 3 años.
	Ampliación	Cuando se otorga inmediatamente después de haber concluido los estudios para la terminación de tesis.
Por su propósito	Estudios	Dirigida a la realización de estudios.
	Tesis	Dirigida a la elaboración de tesis.
Por su nivel	Primer nivel	Para especialización.
	Segundo nivel	Para estudios de maestría.
	Tercer nivel	Para estudios de doctorado
	Cuarto nivel	Para estudios de posdoctorado.
Por su orientación	Profesionalizante	Para a la realización de estudios de posgrado que fortalezcan las competencias para la docencia.
	Investigación	Para la realización de estudios de posgrado que atiendan la formación para la investigación o la participación en proyectos, individuales o colectivos, de investigación o innovación educativa.
Por su duración	Semestral	Hasta por seis meses.
	Anuales	Hasta por 12 meses.
	Curricular	Hasta por la duración completa del plan de estudios del programa (De dos o tres años).
Por su alcance	Beca comisión	Consistente en la autorización de movimiento lateral que se otorga para realizar estudios de posgrado.
	Beca económica	Consistente en la aportación económica a quienes inician o están cursando estudios de posgrado.
Por la	Nacional	Cuando los estudios de posgrado se realicen en instituciones

ubicación de la institución		nacionales que cuenten con la autorización oficial y sean validadas por la autoridad educativa estatal.
	Extranjera	Cuando los estudios de posgrado se realicen en instituciones extranjeras con Reconocimiento de Validez Oficial de la autoridad educativa correspondiente.

Fuente: Elaboración propia

El Programa de becas, como política pública, puede ser interpretado desde dos posiciones. Puede tratarse de “una política de inversión en el talento humano y de revalorización del docente” (Sime, 2017, p. 128), dirigida a incrementar el capital intelectual del profesorado. En esta perspectiva, las becas son una acción recurrente entre los países que anhelan convertirse en economías basadas en el conocimiento con la intención de aprovechar el potencial del capital humano avanzado; o, puede tratarse de una política compensatoria “instrumentada por parte del Estado [dirigida] a quienes están en situación de desigualdad para acortar la brecha de inequidades en los diferentes aspectos de la vida social” (Pedroza y Villalobos, 2009, p. 34), esta perspectiva lleva implícito el reconocimiento de la precarización actual del trabajo docente. El magisterio se asume como un grupo social desfavorecido que requiere atención bajo los principios de justicia social, equidad y oportunidades educativas. Desde esta posición, el Estado debe asumir su “responsabilidad social, que remedie la condición de exclusión social ante la precaria situación económica de los grupos desagraviados históricamente, que haga realidad los derechos sociales y los derechos humanos con base en la justicia social sustentada en contenidos jurídico-dogmáticos” (p. 38). En la experiencia internacional, los programas de becas a docentes se han caracterizado por diversos rasgos positivos como:

la oferta de beca integral con dedicación a tiempo completo; la cobertura descentralizada que beneficia a docentes no solo de la capital; con acceso para ambos géneros, el carácter meritocrático para su postulación, abierto a docentes de los diferentes niveles de la educación básica y orientado a temáticas propias de la educación básica. (Sime, 2017, p. 128)

En este escenario, la superación profesional docente se configura en el posgrado en educación dirigido a “la formación de investigadores y profesionales de alto nivel que sean capaces de dar cuenta de los diversos problemas educativos que aquejan el acontecer contemporáneo” (Barrón, 2014, p. 271). En él se desarrollan procesos de formación para fortalecer las trayectorias profesionales y laborales en torno a la práctica docente y la investigación educativa. En el primer caso, los participantes consolidan los saberes que requiere el ejercicio profesional al incorporar un conjunto de competencias para la enseñanza y la construcción de ambientes de aprendizaje; en el segundo, se fortalecen las habilidades para la investigación.

Según Moreno (2005), en el posgrado la *formación para la investigación* puede desarrollarse en dos sentidos –dependiendo del énfasis del programa, así como las necesidades y expectativas de los participantes–: 1. Formación de investigadores, se trata de

un proceso formativo “de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento... [orientada] a quien se dedicará a la investigación como profesión” (p. 521), y; 2. Formación para la investigación, en sentido amplio, dirigida “a quien necesita dicha formación ya sea como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación” (p. 521). Sobre esta idea, en el contexto mexicano, el posgrado en educación puede ser orientado a la investigación o profesionalizante.

Método

El estudio forma parte del proyecto de investigación *La formación para la investigación entre el profesorado de educación básica*, realizado durante el periodo del 2019-2020 en la región norte del Estado de Chihuahua, México. El presente texto alude a una de las dimensiones del proyecto general tendiente a analizar la formación para la investigación a partir de la experiencia de un grupo de docentes de educación básica becados por el Gobierno del Estado y las secciones del SNTE para realizar estudios de maestría en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Unidad Juárez.

Para superar la ausencia de información oficial sobre los resultados del programa de Becas, el análisis se realizó en una de las IFD de mayor presencia en la región. El CCHEP (2018) es una institución de educación superior, dependiente de la SEyD del Gobierno del Estado, que tiene como propósito “transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel, así como de la generación, aplicación y difusión del conocimiento educativo” (párr. 1), mediante dos programas –ambos profesionalizantes–: la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) con énfasis en la investigación; y, la Maestría en Competencias para la Docencia (MCD) con orientación a la intervención.

Para recuperar la información se recurrió a la entrevista semiestructurada, que se aplicó a siete participantes, cinco estudiantes y dos egresadas, –previa entrega de una carta-invitación– con el propósito de recuperar su experiencia. Las entrevistas fueron realizadas en diferentes días y lugares del edificio que ocupa el CCHEP, Unidad Juárez durante los meses de septiembre y octubre de 2019; empleando una guía de entrevista, organizada en tres partes: apertura, consistente en una breve introducción de la investigación y presentación de los objetivos del estudio; desarrollo, en torno a una serie de preguntas planificadas, y; cierre, empleada para agradecer la participación. Cada encuentro fue audiograbado, con el consentimiento de los participantes, para su transcripción posterior. El uso de la entrevista permitió generar una narrativa colectiva en el que las experiencias individuales cobraron un nuevo sentido.

Para la fase analítica se recurrió al análisis de contenido –que alude tanto al análisis de los significados como al análisis de los significantes (Bardin, 2002)–, efectuado a partir de las categorías teóricas y emergentes en atención a las preguntas y objetivos de la investigación. En su realización se consideraron los tres niveles del lenguaje propuestos por

Ruiz (2006): de superficie, tendiente a la descripción de la información; analítico, dirigido a clasificar, ordenar y categorizar, e; interpretativo, orientado a la comprensión y construcción de sentido. El primer nivel se realizó con un análisis vertical de cada entrevista; el segundo con un análisis horizontal por categorías y subcategorías, y; el tercero con un análisis transversal. Como resultado se elaboró un sistema de categorías que inició con una revisión global que, gradualmente, fue develando categorías más específicas. Estas se ordenaron jerárquicamente, luego se agruparon en conjuntos de significado desde los cuales se redactaron los resultados.

Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Posgrado	Motivos de ingreso
	Elección del posgrado
	Tipo de estudios
	Contribuciones a la práctica docente
	Aprendizajes logrados
	Proyectos al egreso
Beca-comisión	Características del becario
	Proceso de registro
	Requisitos
	Características de la beca
Formación de investigadores educativos	Desarrollo de competencias
	Línea de investigación
	Usos potenciales de los resultados de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Con el Programa de Beca-Comisión, México es pionero en el otorgamiento de becas para docentes de educación básica en América Latina, estrategia que, en algunos casos, se configura como medio de movilidad social ascendente al facilitar el acceso al posgrado de profesores que sin becas no podrían continuar sus estudios. En este documento se analizaron los logros y desafíos en la implementación de dicho programa, en especial, se recuperó la experiencia de un grupo de docentes que ostentan u ostentaron la condición de becario en la realización de estudios de maestría, se valoró la incidencia del posgrado en la formación pedagógica y la transformación de la práctica docente y, finalmente, se identificaron las habilidades para la investigación desarrolladas durante esta etapa en su trayecto formativo.

Del ejercicio se concluye que, en la experiencia docente, ser becario en un programa de maestría constituye una posición privilegiada con múltiples beneficios profesionales y laborales, a pesar del complejo proceso para acceder a las becas; participar en el posgrado conlleva una cadena de decisiones personales vinculadas con la trayectoria profesional – presente y futura–, frecuentemente con un alto costo emocional, asimismo ofrece la posibilidad de fortalecer la formación, transformar la práctica docente, resignificar la profesión y reconocerse como agentes de cambio; de forma complementaria, se desarrollan

o consolidan habilidades investigativas de diversa naturaleza y grado de complejidad que les permite asumirse como profesores-investigadores.

Pese a que las becas se han colocado, gradualmente, como una de las acciones de política educativa de mayor importancia en beneficio del Desarrollo Profesional Docente, por sí solas no resuelven el problema, necesitan apoyarse en otras acciones que, en conjunto, contribuyan a la dignificación de las condiciones laborales. Una política de esta naturaleza debe acompañarse de políticas complementarias, intersectoriales e integrales que combatan las causas de la precarización del trabajo docente.

Hasta ahora, el Programa de Becas se sustenta en una concepción distributiva del bienestar centrada en el mérito personal, en lugar de priorizar el principio de justicia social como respuesta a las condiciones de desigualdad que caracteriza a la profesión docente. Para ello, se requiere conformar un sistema de becas para ayudar a aquellos docentes con mayor riesgo en apego a los principios de igualdad y equidad; si bien, el gobierno estatal apoya a un número importante de profesores para iniciar, continuar y culminar sus estudios de posgrado, hace falta asegurar que su distribución beneficie a los docentes con mayores carencias debido a su salario, género, procedencia étnica, discapacidad, lugar de adscripción, entre otros. Además, se precisa transparencia en la asignación de becas, agilidad en la entrega de los beneficios, así como pertinencia en la distribución de los recursos.

Pese a su reconocimiento en la política educativa, la superación profesional docente presenta limitaciones que se agudizan ante la falta de apoyos, la distancia entre las necesidades del profesorado y la oferta formativa. Las acciones dirigidas a impulsar la participación de los docentes en el posgrado han resultado insuficientes y los apoyos gubernamentales y sindicales parecen ignorar las condiciones y contextos en que éstos se desempeñan, por lo que es:

necesaria la construcción de políticas de largo aliento, que centren su atención en la mejora de su formación, pero que también consideren en sus objetivos la creación de condiciones para fortalecer sus capacidades y motivaciones, es decir, se requieren políticas sustentadas en una concepción amplia e integral del desarrollo profesional docente. (INEE, 2018, p. 2)

Respecto a las limitaciones destaca la ausencia de información a nivel estatal, local e institucional sobre el número y características de docentes beneficiados, las instituciones y programas en que el profesorado participa, los productos de investigación generados y los usos de sus resultados en la atención a los problemas educativos de la región. Del mismo modo, es notoria la ausencia de estrategias de seguimiento y evaluación del programa que proporcionen información para identificar sus desafíos y avances.

El sistema de consulta de los trámites de personal, al cual tiene acceso el Departamento de Recursos Humanos, no genera información... ni cuenta con registro histórico..., ya que éste fue implementado en el año 2000... En virtud de

ello, se cuenta con un registro de 471 beneficiados de la beca comisión, desde la implementación del sistema a la fecha; sin embargo, no se cuenta con registro de las becas económicas, ya que estas no se tramitan por medio de dicho sistema, por lo que no es posible generar el histórico requerido. (H. Ortega, Comunicación personal, 09 de abril, 2019)

Aun cuando el trabajo constituye un primer acercamiento al Programa de Becas se precisa de investigaciones que permitan comprender la pertinencia de dichos apoyos a fin de valorar sus componentes objetivos –cobertura, incidencia en la práctica docente, productos e impactos–, y componentes subjetivos –significados, expectativas, desafíos, nuevas configuraciones identitarias– que contribuyan a reinterpretar, desde diversas miradas, los resultados del otorgamiento de becas, como política de formación docente, desde la experiencia de sus protagonistas. Para Sime (2017) profundizar sobre las perspectivas laborales de los docentes tiene dos beneficios: por un lado, puede contribuir al diálogo entre la política educativa y las aspiraciones profesionales del profesorado; por otro, puede incitar proyectos de investigación educativa tendientes a indagar el sentido de continuidad y discontinuidad en la carrera docente, así como integrar el enfoque de agencia profesional para “conceptualizar los niveles de protagonismo de los sujetos profesionales sobre sus propias vidas” (p. 121).

En el escenario internacional, las reformas educativas desde los 90’s se concentraron en “la retórica de la revalorización, la profesionalización, la autonomía y el protagonismo docente” (Torres, 2000, p. 5); hoy, la propuesta gubernamental a través de la LGSCMM (2019) gira en torno a reconocer “la contribución... de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo” (Art. 1), palabras que pierden sentido ante la complejidad del trabajo magisterial.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. (1992). Diario Oficial de la Federación.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barrón, C. (2014). Papel de los saberes prácticos en la investigación en educación. En Á. Díaz-Barriga, y A. B. Luna, *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 271-288). Ediciones Díaz de Santos.
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP). (2018). *Inicio*. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado: <http://www.cchep.edu.mx/>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2019). *EXANI-III*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-iii>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>

- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Gobierno de México. (2019). *Foros de Consulta sobre la Legislación Secundaria en Materia Educativa*. Gobierno de México. Consulta Nacional: <https://www.consultaleyessesecundarias.mx/>
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2015). *Convocatoria Beca-Comisión y Beca Económica 2015-2016*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2017). *Seguimiento a la matriz de indicadores. Programa Estatal de Becas y Apoyos Educativos*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- González, I. A. (2017). Formación de investigadores educativos: Seguimiento de egresados Programa Estatal Beca-Comisión. En M. Chapa, H. A. Guzmán y I. A. González, *Memoria electrónica del 2º Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Experiencias sobre la profesionalización de la formación docente en México* (pp. 454-463). Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes, Monterrey.
- Greybeck, B., Moreno, M. G. y Peredo, M. A. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*(5), 15-22. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/reflexiones.htm
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. INEE.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*. (2013). Diario Oficial de la Federación, México.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM)*. (2019). Diario Oficial de la Federación, México.
- Milla, F. (12 de Septiembre de 2017). Oficial: Cuarón anula convocatorias firmadas en mayo de Becas Comisión y Becas Económicas por órdenes de la CNSPD e insuficiencia presupuestal. *El Puntero* <http://elpuntero.com.mx/n/59365>
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Pedroza, R. y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la Educación*

- Superior*, 38(152), 33-48.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.*: Subsecretaría de Educación Básica, México.
http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* Secretaría de Educación Pública, M.
- Secretaría de Educación y Deporte (SEyD). (2019). Convocatoria. Beca económica para docentes y personal de apoyo y asistencia a la Educación Superior. Ciclo Escolar 2019-2020. Secretaría de Educación y Deporte, Chihuahua.
- Sime, L. (2017). Los dilemas y perspectivas de futuro del docente becario de maestrías en educación. *Educación*, 26(51), 115-134.
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.006>
- Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2018). Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional 2018. SEB.
https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201809/201809-RSC-NrOcfzoUIC-SistemaNacional2018_31-AGO-2018_.pdf
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* La Muralla.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2), 1-21.
https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf

Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo

Dra. Maria Marta Yedaide⁸

Abordar la novedad supone un primer necesario movimiento de cartografiado del territorio (significante/significado) de la narrativa que aquí se inicia, así como de las posibilidades que se habilitan y deshabilitan en esta opción contextual. Esta proposición de base, a su vez, manifiesta una preocupación que funda y condiciona todo el texto, y que podría definirse a partir de una concepción del espacio que es íntima con nuestras capacidades de conocer, así como una concepción del conocimiento que se relaciona con los cuerpos y sus afectaciones sensibles (de Certeau, , 1990; Varela & cols., 1997; Varela & cols., 1997 ; Haraway, 2017; Yedaide & Porta, 2017 ; Macón & Solanas, 2015; Ahmed, 2019). En estos escenarios condicionantes del relato, siempre dependemos de orientaciones construidas en las prácticas de habitar y somos a la vez responsables por co-generar senderos (discursivos y no discursivos) que se construyen al andar y potencian otras (nuevas, alternativas) comodidades en la ocupación de los hábitats (Ahmed, 2019). Desde esta posición ético-onto-epistémica (Kuby & Christ, 2018), el habitar construye formas de *habituarse*.

Con estos propósitos, apelamos a un modo de escribir que se fuga de aquellas tradiciones académicas que estimamos se hallan todavía enraizadas en el despliegue de los regímenes de poder moderno/coloniales (Lincoln, 2011), y no aludiremos entonces a las teorías, diseño metodológico, resultados y conclusiones de un proyecto de investigación en particular, sino más bien a las decisiones locales, particulares y específicas que nuestra comunidad ha ido adoptando bajo la influencia de las pedagogías críticas, descoloniales y queer – más bien de las múltiples perspectivas y aportes contemporáneos que inscribimos dentro de tales etiquetas, como una estrategia operacional para facilitar su discusión–. Nuestra actividad en la gestación y desarrollo de programas y proyectos de investigación, gestión y publicación de materiales y contenidos, y acompañamiento de becarios y colegas en procesos de titulación cuaternaria en educación nos ha supuesto advertir niveles de inconsistencia (políticos e ideológicos pero también metodológicos, conceptuales y técnicos) y nos ha conducido a una casi necesaria desafiliación de ciertos modos de actuar como condición para sostenernos en la coherencia de nuestros decires. Así, operamos sobre la base de algunas convicciones – que en la postura ético-onto-epistemológica que adoptamos constituyen precisamente nuestras atmósferas— que hoy se encuentran extensa y prolíficamente respaldadas por comunidades académicas latinoamericanas pero también norteamericanas, africanas, europeas y asiáticas.

Estas convicciones medulares en el devenir de nuestra tarea de investigación y enseñanza en la formación docente universitaria, decíamos, pueden ser (transitoriamente)

⁸ Departamento de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, myedaide@gmail.com

ubicadas en los dominios de las pedagogías críticas, descoloniales y queer. A propósito de esta aseveración, debemos explicitar que los contenidos de las asignaturas a nuestro cargo en el nivel superior, en los Profesorados de una Facultad de Humanidades en una universidad pública argentina, comprometen precisamente las miradas sobre lo educativo implicadas en las grandes “corrientes pedagógicas” (para nosotros grandes relatos) que signan las relaciones educativas contemporáneas, así como las insurgencias y disidencias gestadas en los movimientos no solo académicos sino también sociales que las disputan. Las pedagogías que “enseñamos” son las fuerzas afectantes de nuestra actividad docente e investigadora.

Habiendo reconocido esta intimidad ineludible entre contenidos y marcos interpretantes de nuestra tarea docente e investigativa en la universidad, intentaremos esbozar una cartografía de las cuestiones que ligamos a cada una de las pedagogías intervinientes en nuestros con-textos (y entonces en este texto). Las pedagogías críticas no precisan mayor explicitación, puesto que su presencia en la academia es de larga data y han alcanzado un importante grado de materialización en prácticas y discursos relacionados con lo educativo. Sí parece propicio acentuar, no obstante, la revitalización de sus intervenciones, profundamente banalizadas y despolitizadas a fines del siglo pasado (de Alba, 1998), y la centralidad que ha reconquistado para participar sustantivamente de la transición paradigmática que nos ronda (y sobre la que diremos más hacia el final, al aludir a la novedad como posibilidad). Justamente por su productividad semiótica en las escenas educativas actuales, vale la pena revisitar su interés en la alfabetización de las conciencias (Freire, 1975), la disputa por la destitución y re-institución de ontologías a propósito de la intervención en los campos del lenguaje, el poder, la historia y la cultura (McLaren, 1997, 1998, 2011; Apple, 1996a, 1996b, 1996c, 2015), el activismo académico (Apple, 2015) y las conquistas de las esferas públicas motorizadas por la claridad ideológica y el coraje cívico (Kincheloe, 2008; Bartolomé, 2008). La presencia exacerbada de los neoliberalismos en nuestra región parece haber actualizado la pertinencia de estos aportes. También, y con concomitancia, esta tradición pedagógica está siendo embestida con fuerza por relatos que condenan su antropocentrismo y su compromiso con el proyecto moderno/colonial, así como el sesgo salvacionista de las posturas eurocéntricas fundantes de lo moderno (Braidotti, 2015; Esteva y cols., 2013). Lo cierto es que sobreviven de modo impuro, no sintetizable, en un paisaje afectado por la condición *ch'ixi* (Cusicanqui, 2017) de las epistemologías contemporáneas, yuxtaponiéndose con narrativas primordiales y estructurantes de otras pedagogías afines.

La opción descolonial constituye precisamente una de las vertientes que, marcada por la irreverencia de su propia naturaleza, se entrevera a su pesar con muchas de las intenciones (y algunos de los postulados más radicales) de las pedagogías críticas. Lejos de adherir al gran proyecto emancipador de la modernidad (con su consecuente fe en el progreso y la universalidad de la experiencia) las pedagogías descoloniales son, no obstante, claramente contestatarias de lo establecido en el sistema mundo a partir de las conquistas de América (Dussel, 2000; Quijano, 1997). Podríamos caracterizarlas como las

construcciones de saberes que retoman sus historias—interrumpidas por el proyecto moderno/colonial que cancelara su productividad como efecto de la subalterización—e imaginan formas de reexistencia sobre la base de cosmogonías alternativas (a las opciones racionales, antropocéntricas de la Razón moderna). Se trata de pedagogías anudadas a las organizaciones y colectivos sociales que operan en la trama educativa ancha de lo cultural, y no sola ni primordialmente en las instituciones educativas, que se alejan de los mitos de la Verdad Universal y la generalidad y abstracción de los conocimientos y las experiencias. Sin llegar a conformarse en unidades operativas ni agruparse bajo una bandera común, comparten la confianza en las prácticas de los pueblos para materializar la implosión epistémica y servirse de las políticas del nombrar (Walsh, 2007, 2011, 2013). Es precisamente desde esta concepción de la vida que las pedagogías pueden pensarse en plural y leerse en tanto fuerzas destituyentes y reinstituyentes, resonantes en los procesos de distribución de autoridad y poder social (Yedaide, 2017).

En intimidad con este espíritu disidente y el gusto por la dispersión epistémica— aunque desde otros enclaves y con propósitos solo parcialmente coincidentes—lo que solemos abarcar bajo el paraguas de “lo queer” constituye un tercer conjunto categorial del cual es posible abreviar. Como dice Val Flores siguiendo a David Halperin (Halperin en Flores, 2017, p.103) “Por definición queer es todo aquello que se opone a lo normal, lo legítimo, lo dominante. *No hay nada en particular a lo que se refiera necesariamente. Es una identidad sin esencia...*” (Cursivas en el original). Originadas en unas desobediencias sociales necesarias a fines de los años 90, las teorías queer comienzan por diluir los esencialismos en pos de resignificar lo abyecto y reclamar unas posiciones respetuosas de la disidencia sexual, primero, y de las identidades fijas, estereotipadas y normadas luego. Hoy podemos afirmar que desde estas pedagogías se combaten los absolutos, las positivities tóxicas de la vida contemporánea (Halberstam, 2018), y algunas de las fábulas centrales de la modernidad/colonialidad, como son la esencialidad de lo identitario y la pureza de las construcciones sociales que colaboran y alientan necropolíticas contra los cuerpos y otros territorios. A su vez se pronuncian a favor del deseo (o los deseos, en realidad), impulsando la re-erotización de la condición vital—esa potencia que activa en los seres su potestad creadora y su afiliación solidaria con todo lo que existe (Ferrera-Balanquet, 2015)—. De manera plenamente irreverente – incluso subversiva para los ámbitos académicos— las propuestas que se afilian a este dominio son rizomáticas y se disponen a propósito de una poética de los saberes (Ranciere, 2012) desafiando límites y fronteras categoriales, fomentando el fracaso (Halberstam, 2018), la impermanencia, la ignorancia y la afectación (Sedgwick, 1998, 2018).

Tal vez la nota más interesante para este ejercicio reflexivo que preludiamos respecto de las narrativas que pueden adscribirse a las pedagogías descoloniales y queer sea su dispersión semántica. En el caso de lo descolonial, se trata de una consecuencia natural, espontánea, de reconocer no solo cosmogonías coexistentes múltiples, que desplazan al terreno de la diferencia radical sus posibilidades de convivencia, sino también la condición “impura” de los pueblos y sus historias. Pese a la voluntad de las voces autorizadas por

sostener ideas de multiculturalidad e interculturalidad, la intención discursiva de cerrar a ciertas gentes en el dominio estrecho de la etnia o la cultura (Segato, 2015) es ingenua pero también violenta. Los estereotipos, que se perciben como entidades enteras, solo pueden acontecer como ficciones y, cuando lo hacen, se empeñan en cancelar rasgos que los contradicen. Así, el devenir de las experiencias humanas es en sí misma un ser vivo, incontrolable, cambiante e impredecible; el momento de los universales abstractos pierde allí una gran batalla.

Esta ambigüedad, indefinición, dispersión y dilución de significantes—que con tanta nitidez se percibe al abrir el juego de contemplar otros puntos de vista—es también cara a los deseos de lo queer. Lo que en un principio buscaba restaurar en términos de inversión de lo abyecto ha devenido en un apetito por lo indefinible (Halberstam, 2018; Pérez, 2016). Con resonancias neomaterialistas, lo que acontece toma centralidad en su singularidad, siendo los modos de significarlo una apuesta siempre fallida por dejarlo quieto (Flores, 2017). No estaríamos así frente a la posibilidad de construir una nueva realidad sino más bien de habilitar manifestaciones simultáneas, desmarcadas de referencias claras y transitorias.

Finalmente, y en estrecha relación con el desdibujamiento de las fronteras categoriales (de larga data pero creciente pregnancia), la idea de lo comunitario también irrumpe en el escenario actual. La interdependencia orgánica—manifiesta en, por citar un ejemplo popular, la teoría del caos—gana diariamente adhesiones en todos los dominios del saber, científico y “vulgo”. Las transfecciones que performamos a diario con y entre seres—incluso entre lo animado e inanimado, lo vivo y lo no-vivo (Nordstrom, 2018) — hacen que se interpele profundamente la posibilidad de lo individual en favor de lo singular, mientras se reconsidera la otredad como significativa (Haraway, 2017). Esto no supone, ingenuamente, el fin de los desacuerdos; la incongruencia, la inconmensurabilidad y la imposibilidad de sentirse a gusto con lo que dista fundamentalmente siguen siendo ineludibles. Se trata más bien de comprender que, aún en la imposibilidad de un acuerdo satisfactorio para las partes, hay que realizar “un trabajo de base, vulnerable, que reúna las agencias inarmónicas y las formas de vivir que son responsables tanto de sus disparatadas historias heredadas, como de su casi imposible pero absolutamente necesario futuro en común” (Haraway, 2017, pp.7-8).

El panorama que acá cerramos, con la intención de afinar la mirada que todo esto supone para la investigación y la formación del profesorado, señala tanto la caducidad de formas instituidas como el advenimiento de un grado de aparente novedad. Antes de pronunciarnos al respecto de esta supuesta innovación, profundizaremos en las implicancias de los marcos pedagógicos matriciales presentados en los contextos que habitamos, reservando para el apartado final la discusión que nos convoca.

Investigar y (re)educar (¿investigar-nos y reeducar-nos?)

Habiendo provisto al potencial lector de precisiones cartográficas (de Certau 1990; Amhed, 2019) para transitar los territorios epistémicos que se han configurado en/entre

nuestra comunidad académica, y a propósito de la fuerza discursiva de las pedagogías críticas, descoloniales y queer, afinaremos ahora la mirada que estas referencias (pre)configuran para la práctica de la enseñanza y la investigación universitarias. Estas invitaciones rebeldes, resistentes y re-existent (Walsh, 2013) a repensar la producción científica en ciencias sociales, y en educación particularmente—y que vienen marcadas por influencias de las ciencias duras, primordialmente a propósito de desarrollos revolucionarios de la química y la física— cuestionan las razones de la investigación, el rol de los participantes, las pretensiones de la empresa y las resonancias sociales de su ejercicio. Denuncian el credencialismo, la vocación regulatoria de la vida social a través del encubrimiento de las opciones ideológicas y modos de ejercer el poder implicados— asistidos por la naturaleza mitológica de la neutralidad y la objetividad (Haraway, 1997) —. Disrumpen en las prácticas docentes universitarias exponiendo la continuidad de su campo de fuerzas (Bourdieu, 2012), las relaciones autoritarias que amparan y la necrosidad de los saberes que propician (Porta & Yedaide, 2017). Se trata, efectivamente, de perspectivas perceptuales que dinamitan las certezas sobre las que se erigen los discursos y prácticas instituidos/instituyentes en la universidad, con-fundiendo esferas que solían estar separadas y quietas.

En este contexto, la investigación en sí misma se asume como una pedagogía—es decir, como un conjunto de prácticas destituyentes y reinstituyentes con vocación por la distribución (siempre discrecional) de poder público a propósito de la autorización y desautorización de sentidos sociales—. Parcialmente inscrita en el extenso y plural dominio de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011, 2012, 2013, 2015), la producción académica en los enclaves propios opera a favor de las autenticidades catalítica y educativa (Kincheloe & McLaren, 2012), articulando su razón de ser en las posibilidades de engendrar escenarios para la comprensión del mundo (lo que Freire llamaría su lectura, pero además la reescritura de sí que es posible y deseable emprender a partir de esta activación de la consciencia) y para su eventual transformación. Hacer investigación desde este lugar significado implica la captura de una cierta porción de poder público para co-configurar las representaciones de lo real y, consecuentemente, participar en la disputa por (re) definir ontologías (Denzin & Lincoln, 2011; Denzin, 2018; Yedaide, 2019). Bajo la influencia de las fuerzas gravitatorias de los nuevos materialismos y empiricismos (Nordstrom, 2018; Kuby & Christ, 2018; Saint Pierre, 2013, 2014), también reconocemos la resonancia de lo postcualitativo con las restricciones que lo acompañan (Gerrard & cols.,2017) en ensayos contra la esencialización y la pasión por los absolutos de la modernidad/colonialidad.

En sus manifestaciones académicas, esta postura se resiste en al menos tres planos solidarios y se reinventa a propósito de las libertades que esta rebeldía posibilita. En el plano onto-epistémico, los giros hermenéutico y narrativo se han metabolizado como una torsión ontológica, radicalizando el impulso del construccionismo social (Ryan, 1999) y desarmando rotundamente el mito del relativismo absoluto—de todos los absolutos, en realidad (Galcerán Huguet, 2010)— para abrazar una definición de la ciencia como

narrativa maestra o gran relato (Bamberg, 2004, 2005; Lyotard, 1979) investido de autoridad social en la modernidad/colonialidad. Esta decisión implica una revisión de los modos en que la ciencia ha legitimado la continuidad civilizatoria a propósito de su eficacia naturalizadora (Lander, 2001), pero también del ejercicio imperialista que ha ejercido al construir y consolidar el desprecio a todo lo otro de lo europeo (significado como lo otro de la civilización, de la razón, del progreso, etc.), colaborando con la extractivización y el saqueo de “recursos naturales” pero también de historias (Segato, 2015, 2019; Smith, 1999, 2005). Esta política exterminadora de experiencias y cosmogonías simultáneas, con el consecuente desperdicio de los modos de habitación de la Tierra implicados (Santos, 2003), se ha sostenido gracias a la complicidad de la ciencia en su versión tecnocrática— es decir, de la ciencia que se predica neutra, objetiva y libre de valor y esconde en este mismo acto su parcialidad, epistemología del punto cero y vocación imperialista (Denzin & Lincoln, 2011; Castro Gómez, 2005; Smith, 1999, 2005)—. La ciencia por la que abogamos, en cambio, no disecciona la ética de los supuestos ontológicos ni las matrices epistémicas intervinientes, lo que conduce a la exacerbación (justa, diremos) de la responsabilidad de los investigadores (Yedaide, 2019).

En el plano metodológico, la investigación en estas coordenadas particulares se asume como una práctica que debería hacer el esfuerzo por gestionarse por demanda (Segato, 2015), es decir, por disponerse al servicio de las gentes y sus inquietudes, en lugar de ordenarse a ilusiones de acumulación del saber o a intereses de avance profesional o académico de los investigadores y sus instituciones. La manera que garantiza plena coherencia con esta opción acerca el contexto de vida de quienes investigan a la trama inmediata de sus experiencias, impulsando investigaciones que les permiten aprender de sí mismos también (la afectación sensible de todos los implicados, por supuesto, se lee desde aquí como un movimiento inevitable e ineludible). Así, investigar implica reescribir un texto que nombra a todos quienes co-participan de la empresa.

Con plena coherencia, los diseños de investigación son flexibles y toman al investigador como *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2011). Se privilegia la autenticidad buscada frente al respeto por las normas y convenciones. La triangulación da paso a la cristalización, que revela la renuncia a la pretensión de Verdad universal, generalizable, a favor de un acercamiento discreto a un modo de leerla/sentirla. Los procesos de investigación “co-producen contenidos”, en lugar de “recoger información”, y “suscitan aprendizajes” más que “comunicar hallazgos”. Como “resonancia”, y no “impacto”, de una investigación, los participantes quedan empoderados para comprender mejor sus condiciones de existencia y advertir las acciones que pueden transformarlas.

En el plano de las prácticas cotidianas, las investigaciones en esta matriz ético-ontológico-epistémica se sitúan en el ámbito de la experiencia del investigador, abrevan de teorías y categorías conceptuales que tensan durante todo el recorrido de indagación, alteran los diseños a propósito del devenir de los procesos, gestan aprendizajes para todos los implicados y devienen en informes de investigación pero también en movimientos sustantivos en el texto educativo, habilitando participación activa en la (re) fundación de

ontologías en la/s ciencia/s de la educación. Riñen, por supuesto, con los comités de revisión de proyectos y publicaciones, argumentando una y otra vez el valor de este modo de hacer ciencia con el respaldo de un corpus bibliográfico cada vez más abultado. Pero, sobre todo, alteran las formas de habitar la docencia en los procesos de formación del profesorado.

Desde hace un tiempo ya, adherimos a la propuesta de sostener una distinción entre educación docente y formación docente; comprendemos al segundo término como el modo común de hacer referencia a los esfuerzos institucionales por disponer ciertos conocimientos, estrategias y *habitus* para que los aspirantes a profesores consideren en los trayectos de su experiencia universitaria (Yedaide, 2017). La educación docente, en cambio, puede aludir a todas las relaciones educativas que, desde jóvenes y en el escenario amplio de la vida cultural, van estableciendo (bosquejando, en realidad) posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizajes. Este discernimiento remite claramente a la matriz inteligible de las pedagogías críticas y su vocación por desnaturalizar, problematizar y aludir a la totalidad de la dimensión simbólica de las experiencias humanas.

Pero, además, hablar de educación docente amplifica el espacio para lo corporal, lo afectivo, lo intuitivo, lo comunal. Es decir, hace lugar para dimensiones de la vida que performan cotidianamente el ser docente (Butler, 2016) y que tienen la capacidad de activar (en el sentido de salvar de su muerte de otro modo inevitable) a los contenidos y saberes sobre la enseñanza que se disponen en el currículo universitario. La educación docente deviene en oportunidades para enactuar conocimientos, visitar el texto educativo compuesto en la trayectoria vital, ponerse en sintonía con el propio cuerpo y sentir, y reerotizarse (reconectarse con el propio deseo y la fuerza vital creadora, colectiva, que imanta). En términos concretos, las clases de pedagogía devienen espacios para entramar narrativas—los grandes relatos pedagógicos pero también las narrativas maestras que toman la forma del sentido común y los múltiples discursos contestatarios que permanentemente buscan destituirlos—y para arquitecturas didácticas porosas con el exterior (y lo exterior), entre géneros discursivos y disciplinas, entre lenguajes directos y lírica, entre fuerzas territorializantes (análisis de corpus bibliográficos, pruebas, clases teóricas) y desterritorializantes (talleres de arte y teatro, excursiones y trabajos en terreno, intervenciones en textos y escenas educativas—incluido el texto siempre revisado del propio ser pedagogo—).

Los desafíos en la enseñanza son análogos a aquellos de la investigación; los terrenos resbaladizos (Smith, 2011) asustan, pero el miedo en sí mismo es objeto de revisión como dispositivo de fomento de la analgesia social (Polleri, 2016) y modo de anular las micropolíticas activas (Rolnik, 2019). Todo el texto social, así como el particular recorte de las relaciones educativas en él inmanentes o explícitas, es puesto en cuestión. La pregunta, ahora, regresa a la inquietud respecto de cómo los marcos interpretantes de las pedagogías intervinientes en este contexto educativo se relacionan con la innovación.

Novedad en tiempos convulsionados: la (im)posibilidad de la justicia social

Siguiendo los mojones que las posturas epistemológicas y los relatos de las experiencias particulares plantan en este texto para propiciar (des)orientaciones, se vuelve posible advertir algunos movimientos destituyentes de modos de pensar, sentir y performar la docencia y la investigación educativa en la universidad. Casi instantáneamente, parece prudente esquivar la tentación de anudar esto a la palabra innovación, así como conveniente avanzar en la exploración de esta incomodidad.

Reconocemos la redundancia de las referencias a la innovación en el dominio de la/s ciencia/s de la educación como una marca de relativa ingenuidad. Frecuentemente ligada a las neurociencias y las llamadas “tecnologías” digitales, estas referencias suelen desconocer tanto los gestos disidentes que siempre han cabalgado junto a lo instituido, como las razones (estructurales) de su relativa debilidad significativa. Lo tecnológico, como marca fundante de la mediación simbólica de nuestras relaciones con lo real, puede acelerarse y diversificarse pero no inaugura; los dispositivos digitales, por ejemplo, trastocan las relaciones y, en ellas, muchas regiones del texto social, pero no constituyen un quiebre sino un gesto de continuidad (Yedaide & Porta, 2017). Desconfiamos de las posibilidades de innovar radicalmente desde estas coordenadas.

Por otra parte, a pesar de esta desconfianza y como esperamos haber dejado ya de manifiesto, escribimos, enseñamos e investigamos desde la fe en la caducidad de modos de objetivar la experiencia en los términos positivos de la modernidad/colonialidad y, en este acto, nos inclinamos a reconocer—especialmente en el tejido que traman las organizaciones y movimientos sociales—alguna suerte de fin y de comienzo. Nos animan las conquistas semióticas que van acopiando descrédito para ciertos discursos sociales (frases y palabras que se han tornado inenabrazables en tanto suscitan inmediatamente la condena social), así como los gestos inesperados, genuinamente re-existentes, que se multiplican velozmente a nuestro alrededor. Si algo está dando a luz, parece venir de la mano de estas desobediencias (Segato, 2019).

Pero pese a la confianza en aquello que asoma, guardamos algunas sospechas respecto de las posibilidades concretas de estar en presencia de instancias inaugurales. Y así propondremos que en tiempos convulsionados (Rolnik, 2019), la novedad es tan necesaria como imposible. Asumiendo que habitamos lo que algunos gustan llamar Modernidad Tardía—ese espacio entre la muerte y la utopía que define Boaventura de Sousa Santos en la introducción a su *Crítica a la Razón Indolente* (2003)— lo realmente novedoso solo podría advertirse como una suerte de discontinuidad (¿anomalía?) en el discurso y el resto del dominio significado/significante de la vida social (Angenot, 2012; Bourdieu, 2008; Wacquant, 2005). Representaría, desde la mirada de Suely Rolnik, una conexión con el plano comunitario e intuitivo del ser que produciría una interrupción en la réplica obstinada de la superficie topológica del mundo. Nuestra tarea se inclinaría en este caso hacia la valentía de sostener algunas incomodidades al conectar con un deseo que no se identifica con el orden actual de las cosas.

Mientras tanto, la sombra que la noción misma de ininteligibilidad proyecta sobre esta ilusión de novedad es ancha y obstinada. Esto nos retorna al problema de identificar la novedad cuando su condición de diferencia es tan abismal que se presenta en un lenguaje aún inasible o inaudible (Grimson, 2013). ¿Estaremos en condiciones de advertir, entender, lo que está emergiendo a nuestro alrededor?

Como observaba Thomas Khun a mediados del siglo pasado, lo realmente nuevo se muestra a condición de que lo viejo muera. Nuestra experiencia de investigación y enseñanza universitaria ha velado ya unas cuantas tradiciones; su deceso no es, sin embargo, una pérdida sino una condición necesaria, natural, para la gestación ininterrumpida de lo vivo. En este escenario holístico (Llamazares, 2013), neomaterialista y desterritorializante (St. Pierre, 2016), sostenemos la pregunta del porvenir desde las ruinas apenas construidas con el derrumbe de nuestras certezas académicas de esta modernidad/colonialidad.

¿Contribuirá esta innovación en el sentido de la justicia social? En principio, y desde las coordenadas epistémicas que las pedagogías descoloniales y queer trazan en las coreografías conceptuales que hemos desandado, se trataría de una empresa imposible. Otra empresa imposible, también de la talla de la imposible innovación. Provocativamente cabría, no obstante, aseverar que la justicia social es en realidad un ficto, un invento que, en plena coherencia con la matriz moderna/colonial, sostiene el deseo contenido en la región de la utopía. Un invento (una tecnología) del todo necesario como recordatorio del dolor social y la necesidad de materializar algunas renunciaciones.

Así, más que innovar para la justicia social (en el sentido de orquestar acciones dirigidas a un ideal inalcanzable), deseamos que la novedad opere en el sentido de desestabilización de las (múltiples, plurales, exponenciales) condiciones injustas. Desde el territorio aquí cartografiado se trataría, precisamente, de perforar y minar las múltiples instancias de injusticia social y autorizar modos propios, distintos e irreconciliables, de concretar justicias a la talla de los seres y sus ambientes (cuerpos/territorios significados/significantes). Sin Innovación ni Justicia Social, así, absolutos, aún es posible imaginar, y enactuar, soberanías.

Referencias bibliográficas

- Amhed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, trad.). Ediciones Bellaterra.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Apple, M. (1996a). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Apple, M. (1996b). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.
- Apple, M. (1996c). Educación, identidad y papas fritas. En *Política cultural y educación*. Morata.

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39. <https://fh.mdpc.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>
- Bamberg, M. (2005). Encyclopedia entries on 'Agency', 'Master Narratives', and 'Positioning'. En D. Herman, M. Jahn, y M.-L. Ryan (Eds.), *The Routledge encyclopedia of narrative theory*. Routledge.
- Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. En M. Bamberg y M. Andrews (Eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). John Benjamins.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado futuro. En P. McLaren y J.C. Kincheloe (Eds), *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 365-388). Graó.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. España Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Certeau de, M. (1990). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Cusicanqui, S. (2017). *Histórias Devidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui*. Canal Encuentro.
- De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. III). Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. En *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Gedisa.
- Denzin, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. En *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 200-216). Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Dussel, E. (2000). Europe, Modernity, and Eurocentrism. *Neplanta: Views from South* 1.3. Duke University Press.
- Esteva, G., Prakash, M. y Stuchil, D. (2013). De la pedagogía de la liberación a la pedagogía libertaria. En *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. El Rebozo Palapa Editorial.
- Ferrera-Balanquet, R. (Comp.). (2015). *Andar erótico decolonial*. Del Signo.
- Flores, V. (2017b). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- Freire, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. En H. Cairo y R. Grosfoguel (et al.), *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. IEPALA.
- Gerrard, J., Rudolph, S. y Sriprakash, A. (2017). The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 384-394.
- Grimson, A. (2013). Introducción. En Grimson, A. y Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. CLACSO.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Haraway, D. (2017). Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa (I. Mellén, trad.). Bucavulvaria eEdiciones.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. Routledge.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol, II, pp. 241-315). Gedisa.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Kuby, C. y Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s) ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (2da edición). Ciccus Ediciones.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comités de Conducta Ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin y Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.
- Llamazares, A. (2013). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Del Nuevo Extremo.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmoden Condition. A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Macón, C. y Solana, M. (Eds.) (2015). *Pretérito indefinido: Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Edit. Lit. III.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens.
- McLaren, P. (2011). Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras. *T.E. País Valenciá*, 319, 8-10.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5 184-198.
- Polleri, F. (2016). Analgesia Social. *Revista Ajo*, 24 de abril.

- Porta, L. y Yedaide, M. (Comps.) (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, 9(9), 113-121.
- Ranciére, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Fundación La Hendija.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway?. *Theory and Psychology*, 9(4), 483-502.
- Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. En *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática* (Vol. I). Desclée de Brouwer.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. La Tempestad.
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (26 de abril, 2019). Las virtudes de la desobediencia. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/190007-feria-del-libro-el-discurso-completo-de-rita-segato>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Zed Books Ltd.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. ed., pp. 87-107). Sage.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657.
- St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward “post inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686-698.
- Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, 2004. *Qualitative Sociology*, 20(3).
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En V. Candau (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*.
- Walsh, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*, 1-18.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento descolonial.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2017). Una postura epistémico-política para la educación virtual. En M. Rodríguez Camargo y A. Osorio Cardona (Comps.), *Investigaciones y experiencias en educación virtual*. Ediciones UGC.
- Yedaide, M. (2017). *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 inédita]. Universidad Nacional de Rosario.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa*, 23(1), 1-12. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>

Processos formativos dos professores do ensino fundamental e da educação profissional técnica de nível médio no Brasil

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁹

Isabel Magda Said Pierre Carneiro¹⁰

Luís Távora Furtado Ribeiro¹¹

As discussões sobre a importância da formação de professores em diversos níveis de ensino têm se ampliado nos últimos anos na América Latina, inclusive no Brasil. A intensidade de tais discussões se coloca a partir das transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, impulsionadas, principalmente, pelas outras demandas postas pelo que tem sido chamado de Revolução da Tecnologia da Informação e da Comunicação (Castells, 1999). Esse cenário revela que os avanços na comunicação, na informática e as outras mudanças tecnológicas e científicas têm influenciado os vários sistemas de organização do trabalho e das relações profissionais, como que indicando demandas em relação à profissionalização de professores.

A preocupação no Brasil com a formação inicial e continuada para a docência foi fortalecida mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que, no Art. 2º, passou a exigir para o exercício docente na Educação Básica formação em nível superior em cursos regulares de graduação plena (Brasil, 1996). O referido instrumento legal também prevê, conforme consta no Art. 63, Inciso III, a instalação de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Brasil, 1996), bem como “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.” (Brasil, 1996).

Diante da relevância dessa legislação, é importante que o docente disponha de uma formação de qualidade, crítica e reflexiva, que deverá ser pautada no domínio de conhecimentos científicos articulados aos saberes da prática pedagógica. Esta formação deve possibilitar ao professor compreender a relevância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação educativa, permitindo o crescimento e o fortalecimento de sua consciência política, necessária ao desenvolvimento da competência técnica profissional. O professor comprometido politicamente com a sua função social e com a constituição de uma escola democrática, dispõe-se de forma espontânea, consciente e direcionada a se preparar tecnicamente ao exercício de sua prática pedagógica no cotidiano.

Com base nessa compreensão e em nossa trajetória acadêmica e experiência outrora como professores da Educação Básica e, atualmente, do Ensino Superior, surgem os questionamentos que nortearão este estudo: Como os professores do Ensino Fundamental e da Educação Profissional Técnica de Nível médio constroem os saberes que permeiam seu

9 Profesor Doctor PPGE – UECE / BRASIL mirtiel_frankson@yahoo.com.br

10 Profesora Doctora IFCE / BRASIL isabelmsaid@yahoo.com.br

11 Profesor Doctor PPGE – UFC / BRASIL luistavora@uol.com.br

trabalho pedagógico? Quais as implicações do trabalho pedagógico para a formação continuada dos professores?

Tendo como base essas perguntas, o estudo objetiva articular perspectivas analíticas empíricas do Ensino Fundamental e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em função da necessidade de se compreender as dimensões formativas pedagógicas dos docentes que atuam nesse contexto, sem o objetivo de confrontar e/o compará-los. Almeja-se, desse modo, perceber nuances e singularidades que caracterizam a formação pedagógica desses profissionais, considerando aspectos de suas formações iniciais e continuadas. Nesse sentido, compreende-se que a análise acerca da formação de professores está entrelaçada com a reflexão sobre o trabalho pedagógico, contemplando olhares mais específicos sobre aspectos essenciais da prática pedagógica, que é permeada por saberes profissionais.

Dessa forma, este o texto objetiva analisar dimensões relevantes da formação e do trabalho docente, situando aspectos significativos da prática pedagógica que se integram e se articulam à formação continuada docente, com amparo nas percepções dos professores pesquisados. Para alcançar esse propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: Caracterizar os saberes docentes profissionais que integram o trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; identificar as implicações do desenvolvimento do trabalho pedagógico para a formação continuada de professores.

É importante ressaltar que este estudo se evidencia como meio que poderá subsidiar o desenvolvimento de planos, programas e/ou políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade educacional e para a constituição de uma sociedade mais justa não somente no Brasil, mas em outros países da América Latina, pois os resultados discutidos neste texto podem se interrelacionar com outros contextos e cenários educacionais na contemporaneidade. Deste modo, a seguir consta a caracterização da metodologia da pesquisa realizada.

Metodologia: os caminhos da pesquisa

A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se inseriu numa abordagem qualitativa de investigação. No âmbito das pesquisas educacionais qualitativas, em geral, há preocupação em pesquisar seres humanos, valorizando suas percepções, anseios, aspirações, inquietações e formas de expressão, não traduzidas fielmente em números, mas em suas falas. Dentre outros aspectos, as pesquisas qualitativas buscam: “1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições de vida real; 2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo. [...]” (Yin, 2016, p. 7).

Além do exposto, explicita-se que essa pesquisa é do tipo amostral, porque se situa no contexto de duas instituições de ensino, cujos sujeitos foram selecionados aleatoriamente. Os resultados desse estudo podem ser estendidos a outros contextos sem que sejam feitas generalizações, mas situados criticamente, pois o tema da formação e do trabalho docente é uma preocupação, de modo geral, dos organismos internacionais e dos países da América Latina (Imbernón, 2019). Essa investigação foi realizada em 2014 em

duas instituições de ensino no Estado do Ceará, no Brasil, sendo uma da rede federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica, localizada no município de Maracanaú, intitulada aqui de letra I, e outra da rede pública municipal da Educação Básica, em Itapipoca, intitulada de letra M. Esta escola fica localizada na zona rural dessa cidade, em uma localidade de difícil acesso, e apresenta más condições físicas e pedagógicas para desenvolver o trabalho pedagógico. Destacamos que esses resultados são muito importantes e se mantêm atuais em vários cenários e contextos sociais do cenário histórico, educacional e geográfico investigado, sendo um recorte investigativo que poderá subsidiar outros estudos na área da educação.

As informações empíricas apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de questionários aplicados junto aos professores. Na escola de letra I, participaram da pesquisa cinco docentes pertencentes aos cursos técnicos dos eixos tecnológicos: Indústria, Computação, Engenharia Ambiental e Química. Neste trabalho, suas identidades foram preservadas e a explicitação do registro de seus depoimentos foi identificada por letras entre A e E. Na escola de letra M, os participantes foram cinco professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental os quais representam 33,33 % do total do universo de 15 professores que ensinam na escola. Para manter o anonimato desses sujeitos, eles foram identificados com números, de 1 a 5.

Em relação à formação dos docentes participantes da pesquisa que lecionam na escola I, cinco possuem graduação em engenharia, sendo dois engenheiros eletricitistas e um engenheiro civil. Os outros dois são graduados em Administração e Tecnologia em Processos Químicos. Ademais, todos possuem pós-graduação *stricto sensu* em suas áreas específicas de conhecimento. O regime de trabalho dos sujeitos da pesquisa é de 40 horas, sendo dedicação exclusiva, com exceção de um que tem a carga horária de 20 horas. No geral, esses professores têm entre cinco e oito anos de atuação profissional na instituição.

Ressaltamos que utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com os sujeitos desta pesquisa no qual foi apresentado o objetivo e os passos da pesquisa, informando aspectos éticos para preservar a identidade e integridade dos sujeitos, sem os colocarem em situação de exposição.

Os cinco professores que lecionam na escola M possuem graduação em Pedagogia, dois dentre estes possuem uma segunda licenciatura, na área de Língua Portuguesa. Desses cinco professores, quatro concluíram cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, três na área de educação e uma em linguística. Todos trabalham na rede pública municipal de Itapipoca, quatro são concursados e um contratado. Dos cinco, três trabalham regime de 40 horas semanais e dois trabalham 20 horas.

A análise de dados foi realizada a partir das informações recolhidas e descritas detalhadamente com base no referencial teórico estudado, como Tardif (2014); Leitinho (2008); Behrens e Carpin (2013), Candau (2016), Imbernón (2019), dentre outros, de forma a permitir uma maior aproximação da realidade. Assim, identificamos nas respostas dos docentes o seu posicionamento acerca dos aspectos inerentes as suas práticas

pedagógicas e a constituição de seus saberes profissionais, com enfoque analítico específico na formação dos professores, considerando as dimensões inicial e continuada.

Os resultados deste estudo situam-se na possibilidade de contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais de formação de professores dos países latino-americanos que privilegiem a sala de aula como espaço de formação desses profissionais. Com efeito, a sala de aula necessita ser situada como local preponderante e fértil de formação contínua, uma vez que nesse âmbito são estabelecidas relações pedagógicas e constituídas aprendizagens interativas, tanto alunos como professores aprendem permanentemente.

Esta pesquisa, assim, pode ter papel vital para os cursos de formação de professores, pois realiza aprofundamentos teóricos sobre os saberes docentes e aborda aspectos significativos da formação desses profissionais. Nessa direção, seus resultados visam à produção de conhecimentos e reflexões para professores em formação ou que esteja no exercício do magistério.

Este artigo está na sequência assim estruturado: primeiramente, apresentamos uma reflexão dialógica sobre a formação e o trabalho docente e sua relação com os saberes profissionais. Na sequência, apresentamos os resultados alicerçados à sua análise, enfocando determinados aspectos da formação inicial e continuada dos professores investigados nesse estudo, contemplando dimensões relevantes do trabalho pedagógico destes profissionais. No último tópico, exibimos nossas apreciações e conclusão sobre os “achados” da pesquisa, sinalizando também a possibilidade de estudos posteriores.

Formação, trabalho docente e os saberes profissionais

Nos últimos anos, percebemos que o trabalho docente ganha cada vez mais importância nos estudos nacionais e internacionais, pois deve oportunizar aos estudantes, mediante práticas cooperativas e democráticas, condições reais para que possam se formar e se constituir como sujeitos capazes de conviver numa sociedade na qual se entremeiam interveniências e influências culturais, políticas, sociais e econômicas. Ademais, os professores necessitam propiciar vivências para que os discentes adquiram a maturidade necessária para enfrentar as exigências do mundo em que vivem, conseqüentemente, fazerem suas próprias escolhas.

A compreensão dessas novas demandas educativas e sociais aponta para a ideia de que a formação docente em diferentes níveis de ensino acontece tanto a partir de conhecimentos teóricos quanto de disposições adquiridas ao longo de seu trabalho. A formação de professores, nesse sentido, não se restringe a um curso de graduação ou qualquer outra forma de titulação, ela passa pela experimentação, pela relação das dimensões teoria e prática, de modo dialógico, reflexivo e crítico, constituindo a prática pedagógica. Entretanto, o processo formativo acontece também de maneira continuada que acompanha o professor durante seu exercício profissional, inter-relacionando dimensões políticas e ideológicas. Por isso, compreendemos que sua formação se insere em uma escala de aprendizagem mais ampla, que denominamos desenvolvimento profissional.

No que se refere essencialmente à formação continuada do professor, entendemos a necessidade de aspectos teóricos e práticos articulados, permanentemente, para realizar seu trabalho de forma crítica e reflexiva. Enquanto realiza suas atividades concretamente, o professor alia as capacidades de pensar, planejar, refletir, criar e avaliar à capacidade de agir, na medida em que pensar e fazer são dimensões integrantes do trabalho pedagógico. Nesse sentido,

ele cria sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas, em consonância com a especificidade da disciplina que ministra, do contexto social em que a escola está inserida, das características de seus alunos e das situações concretas do trabalho produtivo. (Veiga, 2013, p. 304).

A reflexão crítica sobre sua atuação profissional faz parte do processo formativo do professor que, desenvolvido constantemente, possibilita a formação de novas ações com vistas à reconstrução de saberes e permite ao docente, segundo Pérez Gómez e Soto Gómez (2019), rever, analisar e questionar hábitos, atitudes, valores e emoções que envolvem sua prática. Nesse contexto, a dimensão pedagógica do trabalho docente ganha configurações de destaque, uma vez que se apresenta de modo dialógico com a transformação social e com a materialização da prática educativa, que se expressa como o destaque e o cerne do trabalho docente.

Nessa direção, a pesquisa também faz parte da formação do professor, pois se constitui numa ferramenta de reflexão da prática que contribui para a constituição e reconstrução de outros saberes e para um olhar mais consciente e crítico de seu papel como transformador social, político e cultural. Assim, o professor, ao articular na sua metodologia o ensino com a pesquisa, “torna-se uma figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento” (Behrens & Carpim, 2013, p.120) e tem a função de estimular os estudantes a se expressarem de maneira fundamentada, exercitando o questionamento a fim de encontrar possíveis respostas para suas dúvidas e problemas.

O papel do professor como pesquisador também suscita a realização de trabalho pedagógico coletivo, o qual permite a interação entre discentes, docentes e a sociedade, o que desmistifica a ideia de que a investigação no contexto de atuação seja uma atitude psicológica individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ao contrário, considera os conflitos e contradições sociais e políticas que impregna o próprio desenvolvimento do trabalho docente nas instituições de ensino porque o professor pode produzir conhecimento em sua prática pedagógica, desde que na pesquisa reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e isso necessita ser incorporado à formação (López Carretero, 2019). Esse contexto de realização de suas atividades docentes se expressa como campo fértil de formação docente a qual se constitui de modo assistemático e não intencional, pois se delinea no cotidiano do seu trabalho.

Podemos, então, afirmar que à medida que professor produz conhecimento na prática, este profissional passa a ser um pesquisador e, ao mesmo tempo, crítico de suas

metodologias, podendo apontar a reflexão como um aspecto fundamental de sua formação pedagógica. Ao corroborar com esse entendimento, Franco (2019, p.105) entende que

o movimento do professor pesquisador é estratégico, pois investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar e de decidir nas questões da gestão das escolas e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Com a realização de um ensino na perspectiva da reflexão crítica e investigativa, o professor desempenha uma prática que valoriza os conhecimentos prévios dos discentes, permitindo que eles participem, articulem, critiquem, contextualizem e construam os saberes de forma dinâmica. Assim, o professor assume o compromisso de atuar além da dimensão técnica, compondo também seu trabalho pedagógico a dimensão política e social.

Nessa perspectiva, a docência é um trabalho interativo que requer a apropriação de vários conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se apreendem no âmbito da universidade e no exercício da profissão, seja atuando na Educação Básica, seja na educação profissionalizante ou no ensino superior. A qualidade da formação, assim, é ponto vital para que o professor cumpra, com êxito, o seu trabalho, que consiste, dentre outras dimensões, na transmissão, reestruturação e constituição de conhecimentos e saberes profissionais. Essa atividade se constitui como campo específico de aprendizagem docente, integrando conhecimentos pedagógicos à realização de suas atividades no cotidiano escolar, o qual se revela como espaço pedagógico de aprendizagem também da docência.

Segundo Candau (2016), pela compreensão de docência aqui apresentada, percebemos que o exercício da profissão docente se caracteriza pela diversidade de saberes e experiências, buscando “promover a interrelação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos” (p.12). Para a referida autora, “não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da co-presença e da comunicação mútua” (Candau, 2016, p. 12). A formação do professor, assim, abrange saberes que provêm de contextos diversos e singulares, tanto do âmbito acadêmico quanto das experiências equalizadas no exercício do magistério, que contribuem, indubitavelmente, com o seu desempenho e desenvolvimento profissional. O trabalho docente é cercado de aprendizagens, as quais se concretizam também no espaço da realização de suas atividades, no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas por esses profissionais com os seus pares e com os discentes, de modo dialógico e reflexivo.

Tais aprendizagens se apresentam como eixo integrativo do desenvolvimento profissional docente, o qual não se esgota na formação inicial e nem nas dimensões da formação continuada, porque se expressa na totalidade e amplitude da vida pessoal e profissional do professor. O domínio de saberes pedagógicos é vital para a constituição de sua identidade e profissionalização, em razão da complexidade, função social e natureza de suas atividades no âmbito educacional, implicando, segundo Fortunato (2018), em reflexão sobre três temas: 1) a docência como profissão, 2) o reconhecimento das contingências

gerais e situacionais desse exercício profissional, 3) o aprendizado com e pela própria experiência, ou aprender consigo mesmo. O professor, frente a isso, aprende ensinando e ao ensinar, tem a capacidade reflexiva de criticar também o seu próprio campo de trabalho, analisando seu desenvolvimento profissional e sua prática pedagógica.

Com suporte das ideias de Tardif (2014), consideramos que os saberes servem de base para o trabalho pedagógico e não se limitam a conteúdos de uma área específica de conhecimento. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho (Tardif, 2014). Eles emanam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando um repertório de conhecimento unificado, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

Assim, serão apresentadas neste texto algumas tipologias de saberes, sem a intenção de esgotar a temática e a discussão crítica deles. De todo modo, salientamos que, independente da classificação, os saberes docentes integram e são integrados à formação dos docentes, se revelando como essenciais para a prática pedagógica, por isso, consideramos que esses saberes podem receber a denominação de saberes profissionais. Além disso, por sua natureza, esses saberes assumem dimensões pedagógicas na formação e no trabalho do professor e se situam como campo analítico e reflexivo de aprendizagens pedagógicas. Assim, são identificados e expressos na formação e prática pedagógica dos docentes.

De início, identificamos a existência dos saberes disciplinares, os quais correspondem aos diferentes campos do conhecimento produzidos e acumulados historicamente pela sociedade os quais se configuram como “disciplinas” nas instituições de ensino, de modo geral (Tardif, 2014). Esses saberes são constituídos em espaços educativos acadêmicos, desenvolvidos por meio de pesquisas científicas, que sistematizam e os organizam ao longo dos anos, para que sejam conhecidos e apropriados pelas distintas gerações. Nesse sentido, esses saberes se situam no campo profissional docente, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, assumindo o papel de se situarem na formação propedêutica dos educandos.

Os saberes disciplinares assumem centralidade na formação não somente dos educandos, mas também dos professores, em virtude da contribuição científica e curricular que expressam na formação educacional das pessoas. A dimensão pedagógica desse saber se delinea em sua aprendizagem pelos alunos e em sua transmissão e transformação didática no ensino, a fim de se alcançar a aprendizagem dos discentes.

Já os saberes curriculares são fundamentados nos saberes das disciplinas, estes também constituem saberes sociais transformados em saberes escolares, sendo adequados aos níveis de ensino. Eles tomam a forma de programas escolares dos quais o professor deve aprender e aplicar nos contextos de ensino. Assim, os saberes curriculares se constituem em discursos, objetivos, conteúdos e métodos, em que por meio destes as instâncias escolares expressam os saberes sociais escolhidos por elas como sendo modelo de cultura erudita.

Quanto aos saberes pedagógicos, eles são considerados por Tardif (2014) como doutrinas ou concepções incorporadas à formação profissional docente, fornecendo aporte ideológico à profissão, além de técnicas e formas de saber – fazer, como construção teórica a partir do pensar sobre o fazer. Tais concepções originam-se de reflexões racionais, sistemáticas sobre a prática educativa concebida em dimensão ampla. Os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação na medida em que tentam de maneira sistemática se apoiar e se integrar nestas a fim de legitimar cientificamente as suas concepções.

Franco (2019), ao discutir acerca dos saberes pedagógicos, aponta que estes têm sido desenvolvidos nos cursos de formação docente de forma puramente técnica, conseqüentemente, as práticas “foram se transformando em meros rituais, em técnicas de fazer, retirando do docente, sua especificidade laboral de fazer-se e refazer-se pelos sentidos que vão sendo construídos na própria prática...” (pp. 100101). Na realidade, o modelo de racionalidade técnica nas instituições de formação de profissionais da educação, que os docentes atuam lecionando, colabora para o estabelecimento de uma hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional. Superar tal modelo e apostar em uma nova epistemologia da prática é um caminho que deve ser seguido, pois conduz necessariamente a uma reconsideração da função do professor como profissional e uma mudança na concepção teórica da sua formação e do seu desenvolvimento prático.

Além dos saberes profissionais delineados anteriormente, há também os saberes da experiência os quais se originam do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio no qual o professor se insere. Brotam de experiências de vida e profissional, sendo por elas validados. Portanto, são os saberes provindos da trajetória pessoal do indivíduo nos diversos contextos sociais (familiar, escolar, cultural, religioso), além daqueles oriundos da trajetória profissional, ou seja, são conhecimentos práticos que não provêm da formação dada pelas instituições de ensino superior, mas do concreto exercício profissional. Esses saberes se expressam na prática de ensino, no contexto do trabalho do professor e são interligados com as várias experiências que esse profissional desencadeia ao longo de sua vida pessoal e profissional, porque envolvem valores, percepções e sentimentos.

Acerca dos saberes da experiência, Candau (2016, p. 17) destaca a ideia de que estes se constituem “núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares”. Tais saberes se expressam no cotidiano da ação docente, se fortalecendo no diálogo das dimensões teoria e prática, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica. Aqui a formação docente adquire singulares expressas no âmbito da realização de suas atividades profissionais, em interação com os sujeitos que integram o cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, é importante salientar que o professor está frequentemente aprendendo com a realização de suas atividades, tendo em vista que os saberes estão em constante reconstrução a partir da prática vivenciada pelo profissional no contexto escolar. (Pérez Gómez e Soto Gómez, 2019). Assim sendo, na medida em que o educador retraduz

os conhecimentos seja de origem científica ou de experiência de vida, ele se posiciona como um sujeito hermenêutico, uma vez que a sua interpretação referente à própria prática pedagógica se funda no que ele é, no que ele faz.

Desse modo, é a partir da ação docente que ocorre a transformação da prática, por conseguinte, da sua própria interpretação. É diante desse repertório diversificado de saberes profissionais que os professores compreendem e direcionam a sua prática pedagógica cotidiana nas várias dimensões. Cabe salientar, por sua vez, que a formação de professores se expressa de modo contínuo no âmbito do trabalho docente, sendo reconstituída e transformada permanentemente, de modo reflexivo. Em consequência disso, entendemos que a formação do professor e o exercício do seu trabalho mantêm constante diálogo, sendo delineados e interligados frequentemente.

O trabalho docente, nesse contexto, é uma ação consciente, planejada, organizada e intencional, ou seja, dá uma direção, um rumo à prática dos sujeitos e às suas intervenções interativas com outro (s) sujeito (s), de modo intersubjetivo. Nessa acepção, é uma prática voltada para fins desejáveis na formação, conforme a concepção de homem e sociedade do educador, implicando, portanto, escolhas, valores e compromissos éticos. É no âmbito das novas exigências relacionadas aos processos de ensinar e aprender que percebemos os novos desafios que têm sido gerados em torno da escola e do trabalho dos professores, suscitando uma formação pedagógica que vise nortear, esclarecer e alimentar essas práticas.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação docente se caracteriza por um processo sistemático, intencional, reflexivo, crítico e investigativo. Para tanto, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, estabelecendo direção de sentido às práxis, dentro dos princípios da ética emancipatória. Portanto, tem um papel específico importante, pois visa à formação de consciências e à humanização da sociedade. Assim, no item seguinte, temos a análise das percepções de professores da Educação Básica sobre as questões elencadas e debatidas teoricamente na introdução e na revisão de literatura.

Perspectivas de professores da educação básica acerca da formação docente

Neste tópico, realizamos a análise das percepções dos professores que atuam, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional Técnica em nível médio, acerca de seu trabalho e formação pedagógica. Para melhor compreensão dos dados empíricos, organizamos esta parte do texto em dois subtópicos, no primeiro, abordamos sobre a formação inicial e dos saberes profissionais dos docentes e, em seguida, destacamos a relação entre a formação continuada dos professores e seu contexto de atuação.

Formação inicial e a constituição dos saberes profissionais

No que compete à formação de professores, entendemos que, independente do nível, etapa ou modalidade que esses profissionais atuem, é pertinente que eles disponham de formação de qualidade para poder desenvolver com êxito as suas atividades docentes,

que, por sua natureza e função social, são essencialmente pedagógicas. Nesse sentido, consideramos pertinente que desde a sua fase inicial até a continuada, a formação de professores necessita ser galgada no domínio de teorias articuladas às experiências da prática docente, de modo a integrar essas duas dimensões no contexto de trabalho.

Com base nessa compreensão, os professores da Educação Básica foram solicitados a comentarem, sobre sua formação inicial, elencando em especial os desafios, as limitações e as potencialidades desse processo formativo. Evidenciamos nas respostas dos sujeitos que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a valorização dos conhecimentos acadêmicos apreendidos na graduação, principalmente, aqueles que puderam ser articulados com suas experiências de ensino. Os professores da educação profissional, por outro lado, relataram que a ausência da formação pedagógica fragiliza sua atuação na escola. A seguir, apresentamos depoimentos daqueles que lecionam no Ensino Fundamental:

Considero que foi muito boa, pois tive oportunidade de conhecer as principais teorias da educação e assim compreender as mudanças ocorridas ao longo da história da educação e se apropriar das metodologias e conceitos a fim de proporcionar aos alunos varias possibilidades de aprender. (Professor 1).

[...] ter a oportunidade de estudar, discutir, e produzir conhecimentos sobre o processo educativo e a organização social de modo geral, é uma experiência fundamental não apenas profissionalmente, mas como ser humano. Do ponto de vista mais específico da docência, foi possível ter uma relação com a realidade escolar à luz da teoria que proporciona uma forma mais ampla de analisar a sociedade e a educação. Tudo isso constitui uma base importante para ser aprimorada em outros estudos e principalmente com a prática. (Professor 3).

[...] como potencialidade considero os bons professores, formadores que tive conteúdos que foram muito importantes para a formação, além da formação em si que foi muito relevante e construtora para mim como educadora e ao mesmo tempo como pessoa e cidadã. (Professor 5).

De acordo com essas falas, fica evidente que a formação inicial assume centralidade na formação pedagógica dos professores do Ensino Fundamental. Mesmo que esta possa vir apresentar limitações, ela se expressa como aspecto importante de aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério e, por isso, precisa ser fortalecida. Em destaque cita-se o fato de a formação inicial permitir o domínio de saberes profissionais curriculares e disciplinares, ora debatidos na revisão da literatura desse artigo, como expõe Tardif (2014).

Nessa direção, perguntamos aos professores qual a contribuição da formação inicial para sua atuação profissional, a fim de compreendermos as dimensões educacionais que puderam ser assimiladas nesse processo formativo. Na escola M, foi identificado que os sujeitos pesquisados reconhecem que seus cursos de graduação lhes proporcionaram vários conhecimentos fundamentais para o exercício do magistério, no que concerne a constituição do seu trabalho pedagógico. Já os professores da escola I disseram que suas formações não

deram contribuições significativas à constituição de sua identidade profissional e exercício da docência, tendo em vista que os conteúdos de suas áreas específicas prevalecem nos cursos de bacharelado.

Ao analisarmos as falas dos professores da Educação Básica, é relevante considerar que a dimensão pedagógica da formação foi ganhando outra configuração a partir do momento em que estes começaram a exercer a profissão, contribuindo para a realização de suas atividades profissionais. A docência, assim, fora fortalecida e ressignificada pelo diálogo crítico com a realidade do trabalho, possibilitando a apreensão de conhecimentos pedagógicos sobre os processos de ensinar e de aprender. Tal perspectiva, na percepção específica dos professores da escola M, é fortalecida pela interlocução entre as teorias estudadas na universidade e a prática escolar, fator que não ficou evidente nas respostas dos sujeitos da escola I. Para ilustrar essa compreensão, apresentamos, a seguir, algumas falas dos docentes do Ensino Fundamental:

[...] adquirir conhecimentos de didática que são essenciais para exercer a docência com competência. Além disso, as disciplinas na área da Psicologia e Sociologia contribuíram de maneira significativa para compreender o processo de ensino e a aprendizagem. (Professor 1).

A princípio pensei que não, porque era como se tudo que eu havia visto no curso não atendesse às minhas necessidades, mas só depois quando entendi que a teoria sem a prática era morta, pude aproveitar as informações e os conhecimentos que adquiri durante a formação. (Professor 2).

A minha formação inicial proporcionou-me um amplo conhecimento sobre a educação e sua história, na teoria. Não posso dizer que me preparou para a docência, no que diz respeito a prática, pois são informações teóricas e o contato com a realidade educacional foi pouco e limitado. A realidade (instituição e prática docência) é bem ampla e complexa, o que não se pode conhecê-la em um curso onde se vê mais teorias do que práticas. (Professor 4).

Com efeito, percebemos que os referidos profissionais reconhecem o papel pedagógico que a formação inicial desempenhou em seu desenvolvimento profissional. No entanto, ao mesmo tempo, salienta o quanto é significativo para o trabalho docente a necessidade de os professores estarem em permanente formação, característica esta inerente ao exercício dessa profissão.

Os professores da educação profissional, por outro lado, como não tiveram ao longo da sua carreira profissional uma formação voltada para os processos de ensinar e aprender, que lhe permitisse dar um direcionamento pedagógico as suas decisões na sala de aula afirmaram que se prepararam para o exercício dessa profissão de diferentes maneiras. Dos cinco professores entrevistados, quatro comentaram que suas referências no exercício da docência estão relacionadas aos bons professores que já tiveram, seja do Ensino Médio, seja da graduação ou pós-graduação. Os “antigos professores” são lembrados pelas suas

capacidades de motivação, reflexão e metodologias que lhes levaram à aprendizagem, conforme explicitam os seguintes depoimentos:

[...] se você tem um bom exemplo você segue. Eu acho que eu tive bons exemplos. Então eu tento mais ou menos imitar esses bons exemplos. Bons exemplos que eu falo é na minha ótica, bons exemplos que me fizeram aprender, que me fizeram motivar, que me fizeram escolher a área, então, eu acredito que a gente é motivado por exemplos, eu sempre admirava a postura de professor, sempre idolatrava aquela forma de ensinar. (Professor B).

Uma referência que eu tenho foi de uma disciplina no mestrado, pois tive a sorte de ter um excelente professor que contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional [...] ele me passou muitas técnicas e fazia reflexões que hoje têm uma grande contribuição para mim. Eu me preparo muito em cima de textos que busco na internet, mas eu tenho consciência que isso é pouco. Aprendi muito com esse professor e com outros bons que tive na graduação, especialização, mestrado e doutorado e a gente acaba aprendendo um pouco com cada um deles, até mesmo copiando um pouco de um e, com isso, acabamos criando o nosso próprio modelo. (Professor A).

As falas dos professores revelam que o trabalho docente está caracterizado pelos diversos saberes adquiridos e mobilizados ao longo de sua história de vida e carreira profissional. Nessa direção, outro respondente de nossa pesquisa reconhece que sua construção como professor tem sido a partir das experiências adquiridas no contexto da sala de aula, permitindo o aperfeiçoamento de suas práticas, viabilizando, assim, a tomada de decisão coerente com o perfil dos estudantes. É o que destaca o seguinte depoimento:

Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui. (Professor E).

Nos relatos dos sujeitos, percebemos que, além dos conhecimentos específicos da sua área de formação, os professores mobilizam e produzem em seu contexto de trabalho saberes que são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal, conforme entende Tardif (2014). Assim, o professor constitui a sua identidade vivenciando e realizando na sala de aula uma prática que o mesmo acha adequada, seja exercendo uma que obteve anteriormente ou construindo a sua própria metodologia.

Nessa perspectiva, devido ao fato de os professores não disporem de formação pedagógica para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica, suas práticas reproduzem, de modo geral, os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, valorizando a articulação da teoria com a prática (Pimenta, 2019). Diante do desconhecimento a respeito da racionalidade pedagógica que perpassa a docência, o professor termina por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação.

Outro entrevistado aponta que os subsídios para seu exercício da docência em instituições de Ensino Superior decorrem da sua experiência como monitor de uma disciplina no âmbito do curso de graduação, como podemos verificar no seguinte relato:

Desde que entrei no mestrado, comecei a dar aulas em faculdades particulares e sendo professor substituto na universidade pública [...], mas eu tenho essa experiência desde a época de monitoria na graduação e até hoje eu trago essas referências. No mestrado tive uma disciplina de Iniciação à Docência em que se falava da didática no Ensino Superior, eu comprei livros e li textos sobre o tema, mas não tive até hoje, um curso voltado especificamente para a docência. (Professor D).

Acerca da disciplina de Iniciação à Docência no curso de mestrado, o referido professor ressalta que os estudos nesse componente curricular foi uma oportunidade de refletir sobre a didática no Ensino Superior, contribuindo para sua futura atuação em sala de aula:

O estudo nessa disciplina de Iniciação à Docência me ajudou no início da minha atividade a compreender os problemas e as necessidades dos alunos. Tudo isso foi me estimulando a entender melhor a situação do aluno, então, comecei a usar técnicas e práticas para melhorar meu desempenho profissional. (Professor D).

O relato do professor elucida a importância do estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para o preparo do exercício da docência, sobretudo, para aqueles que não tiveram uma formação pedagógica voltada para o ensino na sua graduação e/ou aqueles que não têm experiência como professor em instituições de Ensino Superior. Martins e Cavalcante (2013, p. 1) reforçam esse entendimento quando afirmam que o estágio de docência se constitui

[...] em espaço de reconhecimento das múltiplas dimensões do ensinar; em uma possibilidade de integração ensino e pesquisa; em um exercício de reflexão sobre nossas concepções de professor, aluno, ensino, aprendizagem, conhecimento, metodologia. (Martins & Cavalcante, 2013, p. 1).

É, portanto, uma “possibilidade de formação pedagógica, o que requer dialogar com essas questões na direção da constituição de um novo *habitus* professoral.” (Martins & Cavalcante, 2013, p. 1). Em face ao exposto, com base na compreensão dos professores sobre como aprendem a ensinar, retomamos a concepção de Tardif (2014) acerca dos saberes profissionais, considerados como saberes da ação que ao serem incorporados no trabalho só tem sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Dessa maneira, são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (Tardif, 2014). Partindo do exposto, no subtópico a seguir apresentamos as análises especificamente acerca das articulações pedagógicas entre a formação continuada e o trabalho docente.

A formação continuada e o trabalho docente

Percebemos que tanto a formação inicial como a continuada possibilitam a aprendizagem e produção de saberes profissionais ora discutidos na revisão de literatura desse artigo, pois a inter-relação das aprendizagens da prática pedagógica dialoga com conhecimentos assimilados nos mais diversos contextos de formação de professores. Esses aspectos fortalecem a formação pedagógica desses profissionais, contribuindo significativamente para a realização de suas atividades educacionais. Com suporte nessa compreensão, foi questionado aos professores das escolas I e M quais os espaços de formação pedagógica que contribuem para sua atuação profissional. Na escola de Ensino Fundamental, os cinco professores apontaram que a escola é um campo situado de aprendizagens importantes para a docência, sendo identificado como um lócus específico de constituição dos saberes experienciais. Seguem alguns de seus relatos: “[...] durante os planejamentos, os encontros de gestão estamos sempre avaliando questões e estudando a partir de bases teóricas que adquirimos nas leituras em grupo.” (Professor 2); “Ela dispõe de materiais, coleções, revistas e textos reflexivos que tem como objetivo melhor nossa prática educativa e nos levar a refletir sobre nossa função quanto educadores.” (Professor 4).

[...] sempre sou comunicada e liberada para participar das formações, o núcleo gestor também repassa as informações de cursos de aperfeiçoamento, extensão, graduação, pós-graduação. Inclusive esse ano fiz a inscrição para fazer pós-graduação em um dos programas que oferta vagas para a escola. (Professor 1).

A escola em si não tem uma proposta de formação continuada, com exceção de alguns projetos pontuais, o papel da escola nesse aspecto tem sido basicamente garantir a participação dos professores nas formações oferecidas pela secretaria de educação (anteriormente citadas). (Professor 3).

Cabe explicitarmos que a formação continuada não pode ser reduzida a titulações, capacitações que os professores realizem mediante o desenvolvimento de políticas públicas, mas necessita ser entendida como o contínuo processo de aprendizagem dos professores, envolvendo dimensões curriculares, disciplinares, experienciais e pedagógicas. Nesse sentido, a compreensão dessa formação, sendo mediada pela escola, está situada em todo o seu contexto, em todas as suas ações e atitudes profissionais. Ademais, os professores do Ensino Fundamental também destacaram que a escola que lecionam desenvolve algumas ações de formação continuada, que objetivam lhes possibilitarem o domínio de conhecimentos pedagógicos relevantes para a profissão. Algumas ações são fruto de políticas públicas educacionais e outras são iniciativas dos gestores da instituição de ensino.

Essas ações necessitam ser fortalecidas e ampliadas, dado o significado que a formação representa para o desenvolvimento profissional dos professores. Mas, fica evidente o fato destes reconhecerem as limitações das políticas de formação pedagógica dos docentes, que interferem diretamente em seu trabalho. Assim, destacam-se a seguir os trechos das respostas de alguns docentes: “No âmbito da educação básica, as formações

continuadas que existem, essencialmente, ofertadas pelas políticas educacionais [...]” (Professor 3)

Já ocorreram oficinas de jogo de Matemático, descritores de Língua Portuguesa. Considero as oficinas fundamentais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois nos proporciona a aquisição de novas metodologias para trabalhar os conteúdos e assim atingir os objetivos propostos. (Professor 1)

Posso dizer que é bastante limitada, pois não há um momento de preparação, palestras, uma formação dada pela própria instituição. A busca por isso, parte de cada professora nas leituras e na busca de vencer desafios encontrados no dia-a-dia. Há cobranças e incentivos, claro! E isso nos desperta para exercer nosso trabalho com responsabilidade e compromisso. Mas não uma formação continuada. (Professor 4).

Entre os cinco professores entrevistados na escola de Ensino Fundamental, o terceiro criticou o fato das formações continuadas, desenvolvidas por intermédio das políticas públicas, serem expressas e delineadas como treinamentos metodológicos, reduzidas a aprendizagem de conhecimentos técnicos, que ficam distantes das dimensões pedagógicas que são relevantes para a realização de seus trabalhos. De acordo com esse professor, essas formações deveriam “[...] proporcionar aos professores refletirem e pesquisarem sua prática, e construir novos conhecimentos isso infelizmente não tem acontecido.” (Professor 3). Isso demonstra que esse professor está preocupado em adquirir conhecimentos de modo crítico e reflexivo, pautados em suas necessidades profissionais, que reflitam sua realidade educacional e no desenvolvimento profissional docente (Imbernón, 2019).

Na escola de Educação Profissional, todos os professores afirmam que seus esforços para a formação continuada estão voltados, sobretudo, para o aprofundamento de conhecimentos específicos da área que atuam. Isso é perceptível quando quatro deles afirmam possuir pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática de ser professor, apesar de considerarem importante, conforme revelam seus relatos. Dessa maneira, a busca por uma formação pedagógica termina sendo uma segunda opção quando perguntamos sobre o que eles têm feito para se desenvolver profissionalmente:

Hoje, o que eu tenho feito é participar de eventos, congressos e cursos, que são voltados à minha área de atuação, para complementar minha formação e poder ajudar cada vez mais os meus alunos. Como aqui no Ceará não tem doutorado na minha área de atuação, estou cogitando a ideia de fazer doutorado na área da Educação, porque isso ajudaria muito na minha atividade como professor, desenvolvendo práticas e métodos que possa melhorar o meu desempenho profissional. (Professor D).

Outro professor deixa entrever que pensar a formação pedagógica do professor na Educação Profissional e Tecnológica implica analisar o trabalho docente situado no seu contexto de trabalho:

[...] eu tive que fazer duas coisas ao mesmo tempo, quer dizer, sendo professor, coordenador e aluno. [...] para você ter uma ideia eu ainda não tive férias e eu estou, assim, rezando para que chegue o mês de dezembro, sabe? [...] Precisava passar o dia todinho em Maracanaú porque tinha reunião, porque tinha aula, porque tinha no sei o que... passava, chegava de noite em casa e ia escrever minha dissertação ou ia fazer simulação pra conseguir mais resultados, então, foi aquela coisa, final de semana não tinha também [...] (Professor C).

Em adição, Leitinho (2008) ao discutir sobre o aperfeiçoamento da ação docente em processos de formação inicial e continuada, numa perspectiva pedagógica, parte do pressuposto de que essa formação parte faz parte do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Dessa maneira, esse desenvolvimento abrange várias dimensões, vinculadas à profissionalização. É o que confirma nosso entrevistado C quando comenta sobre sua realidade de trabalho na instituição, que leva a um “aumento do controle, uma diminuição da autonomia e a capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo de sua carreira docente.” (Garcia, 1995, p.145).

Diante desses dilemas e contradições, os professores entrevistados consideram que a política de expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica deve ser acompanhada de uma política de formação e desenvolvimento profissional docente, a partir de vários aspectos, como: liberação dos professores ou redução de carga horária para cursarem uma pós-graduação; criação de cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação na instituição, inclusive, a distância; socialização de experiências exitosas, fortalecendo o vínculo entre instituições, além do incentivo à produção científica de acordo com a realidade do Campus, buscando a valorização do professor como pesquisador em seu contexto de trabalho.

Os elementos apontados pelos professores deixam entrever dois aspectos: o primeiro de que devemos pensar a formação continuada dos professores como um aprimoramento profissional e não como uma etapa compensatória da formação anterior (inicial), tendo seus pilares firmados na reflexão, constituição e aquisição de conhecimentos. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia. É importante também neste contexto valorizar as experiências, de modo refletido, valorizando aspectos coletivos e não somente individuais (Nóvoa e Vieira, 2017). O segundo aspecto é que o desenvolvimento profissional do professor deve estar articulado com a mudança da cultura institucional.

Nesse contexto, percebemos os desafios que envolvem a formação continuada dos professores os quais remetem tanto ao papel do próprio docente quanto da instituição onde

trabalha. Com base nos resultados apresentados, destacaremos, a seguir, algumas considerações sobre o trabalho e a formação pedagógica dos professores da Educação Básica, buscando novas perspectivas para o desenvolvimento profissional deles.

Conclusão

O estudo realizado teve como objetivo analisar a importância da formação pedagógica dos professores para o seu desenvolvimento profissional no âmbito escolar. Partimos do pressuposto de que o exercício do magistério requer uma titulação de licenciado para desenvolver as atividades concernentes a essa função, mas não basta a titulação, é importante que exista uma formação continuada de qualidade, que permita o acesso aos conhecimentos necessários a constituição da docência com êxito, integrando as dimensões teoria e prática de modo dialético.

Diante dos relatos dos professores foi possível evidenciar que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, se expressa como campo específico de aquisição de conhecimentos fundamentais para o exercício do magistério. Os sujeitos da pesquisa revelaram que apreenderam vários conhecimentos ao longo de sua graduação e/ou no contexto escolar, os quais foram importantes para a realização de seu trabalho. Ademais, estes comentaram que as experiências formativas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional foram consideradas como uma oportunidade de apreensão de saberes profissionais, que se integram ao seu cotidiano pedagógico.

A sala de aula, assim, se apresenta como campo fértil e oportuno de aprendizagens sobre a docência, lugar específico onde a teoria vista nas formações ganha destaque e mantém inter-relação, se expressando na práxis educativa. Conforme os relatos dos professores, tanto aqueles que tiveram formação específica na graduação para o magistério (da escola M) como os que cursaram o bacharelado (escola I), revelaram em suas respostas que as instituições de ensino, o campo da prática pedagógica, se delineia como lócus oportuno e vital para a constituição de saberes pedagógicos, importantes para a sua vida profissional. Nesse sentido, a prática educativa se verbera como campo situado em contexto de aprendizagens para o exercício do magistério, com significados pedagógicos diversos que se expressam no contexto da formação continuada e da permanente assimilação que os docentes desenvolvem em seu trabalho.

Os dados coletados na escola I também indicam de que o estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pode contribuir para a formação de professores bacharéis, numa perspectiva crítica e reflexiva acerca da profissão docente, possibilitando uma atuação profissional que articule os saberes disciplinares, os curriculares, os didático-pedagógicos e os da experiência. Além disso, é importante considerar a necessidade da criação e do fortalecimento de políticas públicas educacionais que sejam voltadas em destaque para uma maior valorização da formação e do trabalho de professores, em virtude da importância que elas desempenham para uma melhor êxito e consolidação da docência.

Diante dessas considerações, verificamos a necessidade de aprofundamento da temática em questão, dada sua importância para a melhoria das práticas pedagógicas

realizadas no contexto escolar. Assim, destacamos a importância dos estudos sobre a formação para a docência da Educação Básica no intuito de valorizarem e ressignificarem o saber da experiência do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo, reconhecendo na sua práxis a articulação da relação teoria e prática. A complexidade do saber ensinar, ou seja, da competência para o ensino, requer a formação de um docente cuja identidade revele um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos pedagógicos para seu trabalho.

Como exposto na introdução, os resultados desse estudo poderão subsidiar o desenvolvimento de planos, programas e/ou políticas públicas educacionais voltadas ao desenvolvimento de ações formativas que visem reduzir as desigualdades sociais, tomando como referência o melhor desenvolvimento de ações formativas, que, em especial, tenham como palco de debate a formação e o trabalho de professores. Para tanto, considera-se importante o desenvolvimento das seguintes ações para melhor fortalecer a formação de professores: I – Valorizar e situar a prática pedagógica como centralidade nas políticas públicas educacionais de formação docente; II – Reconhecer e consolidar os programas governamentais de formação continuada como cenário de inter-relação e integração de saberes e conhecimentos apreendidos no decorrer da formação inicial e da experiência; III – Implementar no âmbito das instituições de ensino programas específicos de formação de docentes que valorizem as experiências e práticas pedagógicas dos professores em contexto.

Referências

- Behrens, M.A. y Carpin, L. (2013). A formação dos professores da educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. En Pryima M. (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 103-136). Ed. UTFR.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano134, n. 248. 27833-27841.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. (3.ed., Vol. 1). Paz e Terra.
- Candau, V. (2016). Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente – *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.2, p. 298-318– Ago./
- Dez. Fortunato, I. (2018). Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. En A. Shigunov Neto y I. Fortunato, I. (Org.), *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências* (pp. 82-96). Edições Hipótese.
- Franco, M. A. S. (2019). Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem?. En F. Imbernon, A.S. Neto y I Fortunato, I. (Orgs.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas* (pp. 96-109). Edições Hipótese.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. En A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Dom Quixote.

- Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D. y Pereira, E. M. A. (Orgs.). (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Mercado das Letras.
- Imbernón, F. (2019). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica. En F. Imbernon, A.S. Neto y I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas* (pp. 151-162). Edições Hipótese.
- Leitinho, M.C. (2008). A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, 14(26), 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517442002.pdf>
- López Carretero, A. (2019). Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 917-927. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11121>
- Martins, M.M.C. y Cavalcante, M.M.D. (2013). *Estágio de docência na pósgraduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica* [Ponencia]. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO.
- Nóvoa, A. y Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, 3(2), 21-49. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2019). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre e individualismo. la relevancia de las ls. En: F. Imbernon, A.S. Neto y I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas* (pp. 25-50). Edições Hipótese.
- Pimenta, S. G. (2019). As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. En M.S. Cláudio, O.C. do Nascimento y G.C. Zen (Org.), *Didática: abordagens teóricas contemporâneas* (pp. 19-64). EDUFBA.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Veiga, I. P. A. (2013). Por uma didática do ensino profissional. En M. Pryima (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente* (pp. 297-312). Ed. UTFR.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (D. Bueno, trad.). Penso.

La formación de formadores en el contexto actual: Problemáticas, retos y perspectivas

Ana Cecilia Valencia Aguirre¹²

En este trabajo se analiza la formación de los docentes para el caso mexicano y sus retos actuales desde una revisión genealógica en documentos históricos y Estados del Conocimiento, donde se problematiza la formación docente en México y se presentan perspectivas en torno a nuevos retos.

El estudio se divide en cuatro apartados: El primero refiere una revisión de la formación desde una mirada histórico-genealógica (Foucault, 2000), cuya intención es destacar cómo la formación y el estado se ligan a discursos que instituyen el ser docente y de ahí, la regulación de sus tareas y sus funciones. En el segundo apartado se problematiza la formación desde las instituciones formadoras de docentes, siguiendo las aportaciones al campo a través de investigaciones reportadas fundamentalmente por Patricia Ducoing, Bertha Fortoul y Cecilia Fierro (2013). El tercer apartado analiza la formación como concepto clave, sus sentidos, su especificidad y la necesidad de comprenderla como elemento de subjetivación, como un *ethos* o una dimensión del ser y hacer particular, siguiendo la tesis de Teresa Yurén, (2007). El cuarto aborda el papel y los usos de la teoría, en tanto dispositivo privilegiado para la formación; problematiza, siguiendo la tesis de Buenfil (2006), el uso ritual de la teoría en la formación y la necesidad de hacer un uso crítico de la misma para transformar la propia práctica de los formadores.

En estos cuatro apartados dialogan voces que intentan problematizar y aportar elementos reflexivos a la formación, vista como campo de saber o *episteme* que legitima un ser y hacer del docente desde los dispositivos de las instituciones formadoras de docentes, y que hoy en día no responden a los grandes imperativos de la actual sociedad. Frente a este escenario problematizador, se cuestiona el modelo instituido de la formación en el sentido de replantear los retos desde la propia escena de acción de los formadores: sus prácticas, circunstancias y condiciones. Se cuestiona cómo son formados y qué tanto ese modelo puede responder a las grandes problemáticas de nuestra realidad, como son los imperantes cambios socioculturales y las nuevas ciudadanía y complejas formas identitarias - mediadas por la globalización de los sistemas de comunicación, el trabajo, las relaciones humanas y las nuevas tecnologías de la información-, frente a formas instituidas y rígidas de educar y aprender-.

De ahí las preguntas: ¿Cómo son formados los docentes desde las instituciones formadoras? ¿Cuáles son los dispositivos que se han privilegiado en la formación docente? Se parte del supuesto de que los docentes siguen siendo formados bajo un modelo univocista para una sociedad plural, diversa y desigual que demanda escenarios formativos, incluyentes, plurales y heterogéneos. La propuesta es volver la mirada al escenario de la formación, interrogar y proponer alternativas, que ante todo serían retos para las

¹² Doctora en Educación, Profesora Investigadora de la Universidad de Guadalajara

instituciones y los propios formadores. Se sugiere una tarea reflexiva, más que ofrecer respuestas, la cual se debe fundar sobre un diálogo necesario y urgente.

Una genealogía de la formación docente desde discursos e instituciones

La identidad de los docentes ha estado marcada por discursos, vistos como *epistemes* y dominios de verdad en el sentido Foucaultiano (2000); históricamente, los momentos fundacionales de la formación docente están articulados a la construcción del Estado Mexicano, el cual ha tenido diversos proyectos y derroteros históricos e ideológicos. Desde este supuesto, podemos afirmar que, en el pasado siglo, el discurso de José Vasconcelos, primer secretario de educación pública en 1921, ligó la imagen del docente con el apóstol laico, la tarea del maestro en este período demandó educar para la salvación bajo la égida de una cruzada espiritual. En el lapso de los años treinta a cuarenta del siglo XX, el entonces presidente, Lázaro Cárdenas (1934-1940), atribuyó a los profesores importantes funciones vinculadas a la organización del proletariado urbano y rural, asignándoles nuevamente a los docentes otras tareas sociales: el papel de luchadores e intelectuales orgánicos:

Nunca más debe figurar el educador como el individuo que desde el estrecho recinto del aula se conforma con impartir a sus educandos nociones generales...frente a ese tipo de magisterio que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se deben a su ministerio, debe alzarse en guía social que penetre con valor en la lucha social...al servicio del campesino organizado y al taller del obrero. (Cárdenas, citado por Arteaga, 1994, p. 122).

Posteriormente con el presidente Ávila Camacho, se da un proceso de institucionalización y con ello un cambio para los mentores, pues se pasó de la ideología del luchador social, asociada con la imagen de un militante al servicio de la Revolución Mexicana antiimperialista, democrática y agrarista, a un nuevo retorno al apostolado, al sacrificio y a la abnegación. Al trabajador de la educación se le negó su derecho a la práctica política y se trazaron límites a su acción comunitaria. En este tránsito del apostolado a la idea de luchador social, y de luchador social a nuevo apóstol al servicio del estado, habrá de constituirse una identidad híbrida, que posteriormente tipifica Torres Bodet, con el nuevo tipo de educador que el estado mexicano requería para hacer avanzar su proyecto educativo aunado a sus funciones sociales. Para Arteaga:

El sentido humanista del discurso de Torres Bodet no excluyó el hecho de que se requirieran profesores que fuesen prioritariamente técnicos de la enseñanza con capacidades adscritas a su labor docente que debía ubicarse por encima de sectas o grupos (Arteaga, 1994 a, p. 133):

Así, hasta la actualidad, dentro del discurso y la práctica de profesores aparecen, entre otros, elementos constitutivos del apostolado, la subversión social y la tendencia a la

concertación con el poder que matizan y vuelven ambiguo y contradictorio su “ser” y substituyen un programa revolucionario y, por ende, transformador, de mediano y largo plazo, su “hacer”. (Arteaga, 1994a, p. 124). Para Arteaga (1994a), no fue gratuito este retorno, ya que implicó la negación de la figura militante y contestataria por una figura de sumisión y de pasividad, ante la configuración de un estado institucionalizado.

Las vías para el logro de la institucionalización de esta identidad magisterial implicaron toda una serie de mecanismos e instrumentos como son las concertaciones sindicales, los reglamentos, las normatividades: saberes y prácticas, adscritas al ejercicio docente; elementos simbólicos-significativos; formas de entender la realidad educativa y estar en ella y, en suma, un complejo y contradictorio entramado de elementos subjetivos y objetivos que transformaron la identidad del maestro, su práctica y sus vínculos institucionales con lo educativo y lo social. Desde estos entramados, los docentes construyeron históricamente identidades, con formas propias de afinidad o bien de diferencia con los discursos y modos de ver y actuar en el mundo institucionalizado de las escuelas y su vínculo con el Estado.

En ese periodo surgen los primeros dispositivos y reglamentaciones de la práctica directiva y de supervisión; Rafael Ramírez, en ese tiempo, desarrolla toda una serie de reglamentos para instituir las prácticas docentes y de supervisión. Los reglamentos, que fincan la institucionalización de los docentes muestran esta identidad híbrida y antitética del maestro: *apóstol, líder social y técnico de la enseñanza*. Estas dimensiones, finalmente, perviven y configuran la identidad de los docentes y sugieren dimensiones complejas del ser y del hacer, formas variopintas de identidad y maneras diferenciadas de interpelar el *statu quo*. En este periodo llamado de “Unidad Nacional” se crea el sindicato magisterial mexicano llamado Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) que habrá de aglutinar al magisterio nacional, organización que se convertirá en una corporación cuyos árbitros serán los gobiernos en turno provenientes de un partido político hegemónico que duró más de setenta años en el poder.

Desde esta década y hasta los años 80 se transita por reformas educativas donde se destaca el vínculo y la alianza de dos fuertes instituciones: el sindicato magisterial y las secretarías de educación de los estados. Otro momento crucial fue la primera década de los años 90, cuando empezó a emerger a nivel nacional e internacional el discurso de la calidad y la necesidad consecuente de renovar la formación del profesorado. Aunado a la idea de que la calidad implica procesos de mejora y formadores preparados para desarrollar tareas en contextos complejos de globalización en sociedades del conocimiento y de la información; la necesidad de la formación de formadores se da debido a nuevas demandas sociales: el Estado Evaluador, las lógicas de los mercados abiertos y el neoliberalismo. Las nuevas reglas provendrán de organismos internacionales, la OCDE, el Banco Mundial, los empresarios y las condiciones para producir y consumir en la lógica de los mercados transnacionales.

En esta segunda década del siglo XXI, las condiciones económicas, sociales y políticas han cambiado, sin embargo, la añeja idea de generar cambios en la educación a

través de las reformas de estado como elemento para el cambio del sistema educativo sigue presente en la lógica de los gobiernos sexenales.

Podemos afirmar que los intentos de cambiar la educación desde las reformas centralistas y federales no han logrado su cometido. Así, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica surgido en el año 1992 (ANMEB, 1992), referente fundacional de las políticas públicas en educación del presente, pretendió transformar al sistema educativo, reconoció la existencia de un conjunto de problemas educativos demandando cambios estructurales. Se advertía desde entonces que el sistema educativo era excesivamente burocrático y centralista, que ese modelo había llegado a sus límites y que era incapaz de resolver los problemas educativos actuales. Diagnóstico que sigue perviviendo con nuevas propuestas reformista y con pendientes en la agenda educativa, uno de ellos considerado clave: la formación de los formadores.

La formación inicial en las escuelas normales: problemáticas e imperativos

La formación inicial, para el caso mexicano, se da en las *escuelas normales* surgidas desde el siglo XIX, escuelas donde pervive el problema de la sujeción del formador desde un modelo centralista, vertical y autoritario que tiende a reproducir estilos de prácticas y modelos de enseñanza y aprendizaje en las mentalidades y subjetividades de los maestros en formación, que luego a su vez las transmiten a otros, sus propios alumnos (Mercado, 2013).

Ello se refleja en la reproducción de los modelos formativos, reforzado a través de rituales y prácticas cotidianas en las escuelas normales (Mercado, 2007); por otra parte, habría que señalar el problema de la endogamia y la centralidad de una docencia limitada a procesos rígidos de escolarización; la ausencia de una evaluación que muestre el impacto de los efectos de la capacitación y formación continua en la actualización y mejora de las prácticas, así como valorar la incidencia de la credencialización docente en la posible mejora de los resultados y en la transformación de las prácticas de enseñanza en las escuelas.

En las investigaciones de Patricia Ducoing (2006 y 2013), se plantea que la formación inicial presenta diversas fracturas, como son la desvinculación entre teoría y práctica, una visión ingenua de la educación, formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, actividades de prácticas orientadas al cumplimiento administrativo más que a la formación de los normalistas y el hecho de que las jornadas de práctica privilegien la planeación normativa y ofrezcan escasas experiencias de reflexión y análisis crítico-emancipador de las prácticas educativas. Por su parte, Fortoul y otros (2013), señalan que en la formación de docentes en México sobreviven círculos viciosos, problemáticos y endogámicos, cuyas consecuencias son la presencia de maestros sin preparación suficiente. Estos problemas se reflejan en las evaluaciones, pero también en las concepciones pedagógicas y académicas de los alumnos que egresan.

De ahí que las prácticas y los procesos institucionales, tanto instituidos como instituyentes, en la formación inicial y continua, sean los territorios fundamentales para

reconocer problemas no resueltos desde la viabilidad de los currículos, la gestión, las reformas y la estructura institucional, imbuidas en reglas burocráticas que no aportan a la mejora de la calidad de los procesos formativos. Los autores citados critican también los deficientes procesos reflexivos que los formadores desarrollan en el acompañamiento a las prácticas de sus estudiantes, caracterizados por sus estilos artesanales, paternalistas, dogmáticos, centrados en el saber técnico; priorizando más la forma que el fondo, con nociones centradas en lo inmediato, lo concreto y lo descriptivo, donde se enfatizan más las planificaciones de clase como instrumento infalible que el análisis reflexivo de las prácticas. El problema fundamental de la formación inicial radica en los efectos que tendrá en el desempeño del futuro docente; por su parte la formación continua se adquiere de manera técnica bajo la ecuación de *a menores resultados mayor incremento en la capacitación*, i.e, se supone que la capacitación es proporcionalmente simétrica al desempeño; generando un círculo vicioso cuyas consecuencias son que el Estado invierte una buena parte de los recursos públicos en cursos, talleres de actualización, y otros, sin ver los resultados en la mejora educativa.

Por otro lado, el currículo de la formación inicial se ha caracterizado por una centralidad en la adquisición de los llamados conocimientos profesionales, que redundan en una preminencia de la dimensión técnica, normativa y prescriptiva. Los aprendizajes en la formación siguen ligados a un modelo simplista y monocultural, lejos de una mirada plural y cosmopolita. Ejemplo de lo anterior son los estilos de problematizar de los sujetos en formación, i.e. el hecho de que: los alumnos no aprenden de acuerdo con los tiempos prescritos por un programa escolar, entonces es un problema, por lo tanto, hay que hacer propuestas para que estos aprendan de acuerdo con la prescripción del programa.

Lo anterior remite a la necesidad de cuestionar y problematizar, desde una óptica transdisciplinar y compleja, asuntos de la formación: averiguar sus causas sociales, históricas, económicas y coadyuvar a la elaboración de nuevas propuestas de formación que incidan en la formación de formadores, desde la reflexión, el uso de la teoría y el análisis de su práctica. Lo que implica situarnos en contextos concretos y desde ahí recuperar a los sujetos formadores en su cotidianidad para que, con un perfil fundado en la crítica, capacidad analítica y ética del compromiso, intervengan de manera responsable para la mejora educativa. Una mejora sentida y vivida en el terreno del propio sujeto.

Como vemos, la dimensión social de los problemas en la formación se configuran desde el horizonte de un marco histórico-social y cultural, en el que la formación de docente mexicano ha transitado de las formas tradicionales de inserción al oficio de la enseñanza, hasta la institucionalización de lo técnico a lo profesional en las escuelas normales, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); las Universidades Pedagógicas; las instancias de formación continua, tanto en los formadores de escuelas básicas como de la educación superior y media superior, así como de escenarios instituyentes: círculos de estudio, espacios de co-formación y autoformación.

Ante este tipo de situaciones sociales, las instituciones formadoras de docentes no pueden ser indiferentes, pues, una función sustantiva de estos espacios es formar sujetos

que respondan a los problemas fundamentales que afectan la educación, pero ¿Cómo lograrlo sin una tarea autocrítica? ¿Cómo intentar mejorar a los egresados de las escuelas docentes cuando la propia formación de los formadores permanece inalterada? ¿Cómo formar a formadores de escenarios no escolarizados, con una visión de lo educativo más allá del aula? En este contexto, resulta necesario proponer un modelo de formación que interpele a la propia formación instituida y que parta de los sujetos que se forman en la profesión, donde es el propio ejercicio de su práctica el escenario propicio para gestar una resignificación del hacer y del ser docente.

Una primera premisa que permite justificar la formación de formadores consiste en la consideración, según la cual, los formadores requieren una serie de competencias, habilidades y valores que les permita formar sujetos que habrán de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. Ahora bien, esas competencias, habilidades y valores requieren de una formación situada, donde ellos se reconozcan como sujetos históricos, esto es, resultado de un devenir, de una institucionalización de su práctica, donde han intervenido diversos actores, procesos y discursos, con distintas convocatorias y encargos en la función; así como formas de interpelación, de resistencia y de crítica, acoplamiento o adaptación a nuevos escenarios.

Una segunda premisa que tendría que orientar un modelo de formación situado sería el reconocer que el formador es un sujeto con historia y debe formarse, por tanto, en un espacio curricular que lo reconozca con su sabiduría docente, para desde ahí ofrecer espacios de reflexión y de autocrítica; una propuesta que ponga en el centro al formador, no como objeto-receptáculo desde una concepción bancaria como sujeto consumidor de textos académicos o de escenarios ficticios que no correspondan a su realidad situada.

Desde las problemáticas descritas podemos enunciar cuatro grandes modelos que parten de condiciones distintas de concebir al sujeto de la formación y que son los siguientes:

- a) Un paradigma enciclopédico, con una obsesión por los contenidos, donde la ecuación es “a mayor consumo de textos, mayor aprendizaje” Algunos elementos de la formación, tanto inicial como continua, refuerzan la visión enciclopédica y el uso de dispositivos teorizantes que no implican necesariamente una transformación de los formadores desde una dimensión crítica, propositiva y reflexionante; donde además, no se ha cuestionado ni analizado sobre quién es el sujeto de la formación y qué tipo de saber despliega en su actividad ejercitante. Este modelo parte del supuesto de que los maestros ignoran la teoría o suelen verla como dispositivo ausente en sus prácticas bajo la premisa de una *episteme fragmentada*, donde la teoría y la práctica no encuentran punto de intersección o de diálogo. De ahí que encontramos formadores con un bagaje teórico muy vasto y una escasa habilidad para aplicar la teoría a problemas de su práctica docente. Hasta cierto punto, el desfase entre teoría y práctica es uno de los estigmas más recurrentes en la valoración del hacer de los formadores (Buenfil, 2006).

- b) Un paradigma tecnológico, donde al formador se lo ve como un mero operador de programas, desde un modelo fabril que pone su obsesión en los objetivos; un reproductor de prácticas que son medibles, evaluadas y tasadas por expertos ajenos a los contextos de la enseñanza y del aprendizaje. Desde este modelo, el formador es reproductor de modelos, aplicado de programas y cuyos referentes son instancias ajenas a su práctica, donde su acción se limita a ejecutar, multiplicar y reproducir lo que dictan los expertos.
- c) Un paradigma reflexivo, basado en la visión comprensiva *Verstehen*, donde al formador se le ve como un sujeto que reflexiona y es capaz de resignificarse desde su propia acción-reflexión, paradigma que ha habilitado y formado a los sujetos desde los procesos de la llamada Investigación-Acción o bien desde el *Self Study*, entendido esta última como una disciplina de investigación que estudia, de modo sistemático cómo los formadores de profesores permiten que sus estudiantes aprendan a analizar sus propias prácticas, con la intención última de tener una consciencia rigurosa de lo que hacen, para poder así producir conocimiento propio de la disciplina de la enseñanza focalizada y autoiniciada, orientada a la mejora, interactiva-colaborativa. Uno de los desafíos del *Self-Study* en la formación inicial, con los que se encuentran los formadores de futuros maestros, es conocer a sus estudiantes con sus formas de aprendizaje, monitoreando permanentemente las mejoras de sus prácticas y acompañarlos en el desarrollo cognitivo, emocional, físico, social y moral/ético de sus procesos. Como señala Cornejo (2016, p. 29) “El aprendizaje puede ser mejorado, para lo cual es esencial desafiar previamente los supuestos sustentados mediante la experiencia práctica y las múltiples perspectivas de los colegas actuales y sus reflexiones documentadas”. Por otra parte, el modelo dialógico o de investigación acción permanente de la realidad escolar permite la reflexión ética, para mejorar la concreción de valores educativos con calidad, donde como señala Schön “La reflexión conduce a la experiencia *in situ*, es decir reflexionar mientras se está produciendo la acción, implicándose afectivamente y cognitivamente en los intercambios inciertos, cuestionando creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción” (Schön, 1992, p.89)
- d) Un cuarto paradigma es el del profesor investigador de su propia práctica. En este modelo la investigación tiene un carácter particular, pues no se trata de investigar bajo el paradigma positivista, sino desde una dimensión circunstancionalista, donde la investigación situada se centra en los sujetos en situación. La investigación situada en la práctica del formador merece analizarse dado que lo que produce son innovaciones en el contexto propio de los sujetos, y más que mejoras técnicas hay un cambio de actitudes, de valores, de miradas. La investigación situada tiene en el centro a los sujetos y es productor de nuevas subjetividades más que mejoras técnicas o prácticas. No se niega, que las prácticas de los formadores no sean

básicas e importantes, por el contrario, se plantea que estas se resignifican desde los sujetos, por tanto, la verdadera transformación está en las subjetividades.

Desde lo anterior, la formación se ve inmersa en referentes poco analizados, escasamente cuestionados y reflexionados. Puntos de convergencia plantean que la educación constituye un pilar básico para lograr un mayor desarrollo y ciudadanías reflexivas en los nuevos escenarios. Otro punto de convergencia es decir que los formadores son responsables de la incorporación de elementos de transformación social y que deben poseer habilidades y competencias para responder a los cambios sociales y a los contextos de incertidumbre cada vez más acuciantes. Otra referencia recurrente considera la *formación docente* como clave para transformar la gramática escolar (Tyak y Cuban, 2001), para formar un proyecto de educación más allá de la escuela, que proponga un modelo de enseñanza y aprendizaje acorde con los cambios generacionales, con el uso de las tecnologías como recursos no solo de aprendizaje diversificado sino de culturización y de nuevos correlatos identitarios; así como construir un proyecto de enseñanza, de aprendizaje y de escuela propio. Pues como muestra la historiografía de la educación mexicana, la educación, sus métodos y sus sistemas se han caracterizado, a nivel pedagógico y didáctico por una tendencia a *imitar* sin mediación crítica, lo que otros países económicamente dominantes, exportan –a nivel material y de ideas–.

En este sentido, habría que *pensar la propia formación docente y de formadores* en sus rasgos específicos, de acuerdo con sus propios contextos. Aunado a esto, la formación debe reflexionarse para generar una crítica de las instituciones e instancias formadoras contemporáneas, que tienden a reproducir un modelo de formador sin una clara referencia en proyectos de largo aliento con una idea clara de sociedad, de hombre y de país.

Por lo tanto, es necesario reflexionar y actuar en torno a los problemas de la formación inicial y continua desde un enfoque crítico y propositivo. Si de la formación de formadores se deriva una relación con otros sujetos que hoy por hoy viven contextos caracterizados por la necesidad de educarse para la cultivar paz, la convivencia y la intervención ante escenarios de violencia, inseguridad, desigualdad, vulnerabilidad de amplias capas sociales, devastación ecológica de los entornos naturales; así como por una democracia costosa en comparación con los resultados sociales obtenidos en beneficio de las mayorías; en función de tales consideraciones, entonces resulta fundamental y necesaria una *reflexión* crítica y una propuesta de permanente autoformación y conformación en torno al papel del formador más allá de una visión tradicionalista y escolarizada, que responda a los nuevos contextos sociales y culturales.

La formación docente, definición, concepto y significaciones

Un concepto clave que es necesario analizar es el de formación, al cual habría que delimitar desde su especificidad con otros conceptos como capacitación, actualización, nivelación, adiestramiento y profesionalización. Se debe dedicar un apartado a clarificarlo,

pues de ello dependerá su abordaje y sus implicaciones en los sujetos y los contextos educativos.

La formación se entiende como un proceso que involucra actos de subjetivación, que en el sentido foucaultiano representan formas de constitución de una subjetividad que deviene y se construye de manera permanente. El sujeto de la formación es un sujeto en interacción que se forma a sí mismo desde la mirada del otro (Anzaldúa, 2009). Una de las problemáticas detectadas en los Estados del Conocimiento, supone que el sujeto en la formación está frecuentemente olvidado, como lo señala Ducoing:

Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, medibles, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido (Ducoing, 2006: 164).

La formación parte de los sujetos en contextos situados de su práctica, la cual se reconoce como su circunstancia en tanto los involucra, los compromete y los interpela. La formación implica, por una parte, al contexto situado de la práctica, las instituciones, con sus entramados instituidos e instituyentes (Fernández, 2000); a los “otros” que interpelan y conforman la esfera de la intersubjetividad; a los discursos que tejen entramados de significaciones imaginarias; a las diversas convocatorias y encargos que se tensionan en relación con el deseo y el deber de los formadores. Entonces, la formación se mueve entre hilos instituidos e instituyentes que constituyen entramados intersubjetivos que se concretan en el hacer, decir, significar y resignificar de los formadores.

Entendemos por *significar* la acción de construir sentidos intersubjetivos en la relación de atributos, valoraciones e ideas dentro de un contexto de significantes mediados por metarrelaciones asignados a una situación o experiencia; un ejemplo de sentido sería el atribuir a la experiencia de formación un mejor desempeño o una mayor capacidad en la toma de decisiones. Ambos atributos: 1. Mejor desempeño, y 2. Mayor capacidad, son dos tipos de sentidos que los actores correlacionan o ligan entre sí como parte de una experiencia propia o bien de un discurso que ellos quieren incorporar a un *ethos* de la profesión.

Desde esta mirada, es importante comprender que los sentidos orientan las miradas, prácticas y estilos de acción en el proceso de la formación, donde los sujetos actúan a partir de valoraciones, regulaciones e instituciones en su ejercicio. Por su parte la resignificación, implica reconocer la posibilidad de reasignar nuevos sentidos a ideas, prácticas, imágenes o perspectivas encarnadas en la subjetividad del formador, esta tesis parte del supuesto del no determinismo del sujeto, en aquello que Castoriadis refiere como la autonomía, en el sentido de la posibilidad de reconfigurar la subjetividad desde el entramado de nuevas significaciones imaginarias (2000). Desde estas miradas es necesario rescatar y visibilizar la sabiduría ligada a la subjetividad y al *ethos* del formador, quien, a través de mediaciones situadas en su práctica como formador, o en aquel espacio de la formación donde

comprenda su hacer y su ser, para, en un segundo momento resignificar su hacer y maneras de situarse en escenarios concretos a través de su intervención, su propuesta y su ejercicio reflexivo. Se apuesta, por tanto, a la tesis de la autonomía del sujeto frente a la capacidad de resignificación desde el entramado de las instituciones y de las intersubjetividades que interpelan y conforman su escenario.

De acuerdo con Valencia (2018), la formación es una vivencia que implica procesos de heteroformación, autoformación y coformación, entendidos como escenario experienciales y vivenciales donde se aprende en contextos de pares que comparten saberes, conocimientos y habilidades; centrados en vivencias, experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica profesional. Estos escenarios pueden ser los espacios formales e informales, presenciales, en redes o en comunidades que permiten desarrollar un *ethos* o código que orienta la acción propia del oficio. Teresa Yuren define el *ethos* como: “un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas socio-morales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce” (Yuren, 2007: 3). Siguiendo esta lógica, el *ethos* es un elemento fundamental de la formación porque constituye un ámbito diferenciado de acción y reflexión de acuerdo con los problemas propios de la profesión, es un engranaje y motor de diversos elementos que configuran los procesos formativos (Yuren, 2007). Como bien señala Novoa (1992), la formación no se construye por acumulación, sino por apropiación a través de procesos reflexivos y analíticos a la propia subjetividad, la verdadera formación constituye un elemento identitario que configura al sujeto reflexionante y en continuo quehacer de subjetivación, donde la experiencia y la práctica tienen un estatus de saber:

La formación, tanto continua como inicial, constituyen un trayecto a través de procesos de interiorización y apropiación de los saberes instituidos e instituyentes; estos pueden ser formativos siempre y cuando los incorporen a sus saberes, los transfieran a su práctica cotidiana, a los estilos de resolución de conflictos, a las acciones que realizan en su hacer, a las actitudes y reflexiones que acompañan la práctica y que dan sentido propio al ejercicio de la gestión cotidiana. La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia (Novoa, 1992)

La formación en las instituciones se ofrece tanto a nivel inicial como continua. La inicial generalmente se adquiere en las escuelas normales o en universidades pedagógicas y la formación continua se ofrece a través de cursos de actualización, de talleres breves de actualización y de posgrados profesionalizantes, ofrecidos tanto por las secretarías de educación de los estados del país, como por instituciones de educación superior tanto pública como privada. Desde esta dimensión, la formación continua es entendida como un conjunto de acciones intencionadas orientadas a la conformación de aprendizajes profesionales que se desarrollan durante el trayecto del desempeño con el objetivo de mejorar la práctica, de actualizar los conocimientos o de adquirir nuevas competencias

orientadas a satisfacer las demandas educativas de los actores situados en una realidad educativa (Ferry, 1990).

Un modelo de formación continua implica un proceso de adquisición sistemática de actitudes, conceptos, conocimientos, reglas o destrezas que se verán reflejados en la cotidianidad del profesional y que conllevan a transferencias de lo aprendido a situaciones concretas del ejercicio de la formación, lo que también se verá reflejado en concepciones y creencias particulares sobre el ser y el hacer.

Como lo ha señalado Yurén (2007) y Novoa (1992), la formación profesional no se puede circunscribir solo a procesos heteroformativos, como los que ofrecen los cursos formales e instituidos generalmente desde el modelo en cascada o desde la perspectiva del experto ajeno al espacio del formador. La formación implica procesos de apropiación e interiorización, desde la autoformación y coformación a través de procesos vivenciales e instituyentes implicados, aunque no exclusivamente, en la misma heteroformación.

Por lo tanto, dado que la formación instrumentalizada desde las instituciones a través de las instancias formadoras de docentes no ha evaluado el resultado de sus acciones, y desde el discurso de los propios profesores, estos no han impactado sus prácticas de manera significativa como lo muestran los hallazgos de Valencia (2018), se demanda conformar un espacio de intersubjetividad donde los formadores recuperen su saber, lo analicen, lo resignifiquen desde la teoría y el método, y puedan acercarse con extrañeza a su propia experiencia para decodificarla, para analizarla, comprenderla y transformarla crítica y reflexivamente en la innovación y la mejora.

En la formación se deben destacar los sentidos de relevancia en cuanto el uso de la teoría y la investigación situada en la práctica cotidiana de los propios formadores mediante el diálogo de la práctica con la teoría a través de una mediación metodológica, sentidos particulares de usos y utilidad de la investigación en el ejercicio del formador. Esta particularidad de concebir la formación desde un espacio dialógico y de interexperiencia, es lo que constituye “el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma” (Honoré: 1980: 26), y desde la mirada de este autor entendemos que la formación no implica un saber entendido como objeto que se pueda capitalizar, darse o imponerse, sino una comprensión, una relación del saber en situación.

De ahí la relevancia de la concebir la formación en el sentido de comprender los procesos de apropiación como una manera de reflexión propia desde lo aprendido, con nuevas significaciones orientadas desde la acción cotidiana. No se trata de traducir la formación en una experiencia medible desde un dispositivo técnico que mida el logro en la práctica, sino de comprender los sentidos que apropia el sujeto y que incorpora a un *ethos* de su profesión, bajo una mirada crítica y emancipatoria (Yurén, 2007).

Partimos, por lo anterior, de situar el modelo de formación de formadores en contextos relacionales y en horizontes de sentido que interpelan la visión prospectiva y el pasado encarnado en un presente situado. La formación “depende de una determinada concepción del currículo de la enseñanza y de la escuela, pero también de la forma de cómo se entiende su formación en un momento dado” (Pacheco y Flores, 1999, p. 212), hay pues

una historia y una circunstancia instituyente sobre un fondo instituido; por ello, “la competencia, la profesionalidad y la capacidad de entrega que exigimos al profesorado hace recaer sobre sus espaldas una gran responsabilidad” (Delors,1996:133). Entre esas responsabilidades que se atribuyen a los formadores desde los discursos instituidos, están los del formador reflexivo, crítico, creativo, intelectual orgánico, investigador de su práctica; innovador. Discursos que más que imponer generan nuevas convocatorias y encargos, así como emergentes formas de subjetivación.

Otro concepto nodal que atraviesa la arena de la formación es el de *práctica*. La práctica en la formación, ha dicho Zabalza (1989:16) esta fetichizada o cosificada ya que: “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino apenas una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede apenas esperar que estas provoquen ese conocimiento práctico que deriva de la práctica”.

Ese fenómeno que Zabalza ha llamado la “hipertrofia *funcional*”, asignado a la práctica en la formación implica el que esta experiencia se cosifique, ya que los formadores muestran un recorte intencionado de una realidad que no corresponde a la práctica en cuanto saber y fuente de experiencia. Por esta razón, se considera importante centrar la mirada en los sujetos desde sus formas de subjetivación, esto es, en sus maneras de interpelar la formación desde la acción. No pretende imponer maneras “racionales” ni colonizadas desde paradigmas deterministas, ni racionalidades técnicas en el hacer, ni uniformización de estilos, así como recortes intencionados de realidades que no corresponden a la práctica. Por el contrario, se pretende desde el imperativo fenomenológico *ir a la cosa misma*, comprender el fenómeno desde el actor, desde su propia realidad y concebir, en consecuencia, que la racionalidad es un dispositivo que involucra a los otros, al contexto y al propio actor en situación, con sus deseos, imaginarios y formas de comprenderse y situarse.

En función de las anteriores consideraciones en torno al estatus de la formación de formadores en el actual contexto, podemos afirmar que esta debe tener como condición el dar posibilidades de transformación desde los contextos de la práctica de los propios formadores, sujetos con mundo y con historia, no hoja en blanco. Esta situación impactará a las propias instituciones formadoras de docentes, ya que la mejor reforma de lo educativo se debe dar desde el corazón de sus actores y sus interacciones en un mundo cotidiano.

El papel de la teoría en la formación de los formadores

Uno de los grandes problemas que se presenta en la formación de formadores es precisamente el uso de la teoría como un dispositivo que permite resignificar experiencias y atribuir nuevas significaciones a aspectos de la realidad cotidiana. Así, la teoría como elemento que ayuda a comprender, problematizar, relacionar, interpretar o intervenir resulta problemático para los formadores, ya que la tradición de enseñanza en las instituciones formadoras ha privilegiado un cúmulo enciclopédico de teorías fragmentarias que no logran ser comprendidas por los sujetos en formación, al grado de ver en la teoría un elemento escasa o nulamente relevante para la mejora, la intervención o el análisis de la práctica

formativa. Por ello, en la formación la teoría no debe ser considerada un corpus de verificabilidad o de contrastación bajo un marco de legitimidad científica, su papel ocupa el lugar del significante en un contexto (Wittgenstein, 1990), desplazando al poder exógeno implantado por la verdad como forma jurídica (Foucault, 2000). La teoría posee entonces un carácter crítico, en tanto acerca con mirada asertiva a problemas de orden práctico de la formación, y un carácter emancipatorio, en cuanto permite orientar la acción y fundamentar de manera racional las decisiones prácticas en el mundo cotidiano. Históricamente y bajo el influjo de las ciencias de la naturaleza, se concibió como esquema unitario, corpus fijo y delimitado de una vez y para siempre, sin afectación por la incidencia del entorno inmediato, lo cual fue cuestionado y puesto en tensión por el surgimiento de las ciencias humanas en el siglo XIX, y por posiciones crítico-emancipatorias provenientes de las ciencias sociales.

1. Las teorías tienen diversos usos definidos por su aplicación concreta a través de categorías y/o conceptos teóricos a ciertos aspectos o situaciones de carácter empírico o corpus de datos tomados de la realidad, que afectan al sujeto en situación y de acuerdo con un contexto.
2. Buenfil (2006: 27), advierte que los usos de la teoría pueden caer en reduccionismos al ser aplicados a la investigación y comprensión de las prácticas educativas, de ahí deriva ocho tipos de usos reduccionistas: *uso ingenuo, uso ritual o normativo, uso teoricista, uso fatuo u ostentoso, uso defensivo, uso descalificador práctico, uso descalificador metodológico, uso descalificador político*. Estos usos de la teoría conducen a aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación.

Con base en ello y con acuerdo en Buenfil (2006) se debe partir de la necesidad de utilizar la teoría para ampliar la comprensión de situaciones focalizadas y que requieren de una intervención mediada por el análisis y la reflexión, sus usos serán productivos e imaginativos en los que la conceptualidad permitirá problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica que permitan que los conceptos estén relacionados con la particularidad del asunto en cuestión. En esos usos, la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada, “así como complementada mediante la elaboración de categorías intermedias” (Buenfil, 2006: 42). Dichas categorías intermedias, son construcciones creativas ante la existencia de datos o corpus que rebasan ser comprendidos o explicados mediante las teorizaciones convencionales. El uso de la teoría, en sentido creativo y productivo, en la construcción de categorías intermedias permite su recreación y es, en ese sentido, como se puede hablar de construcción de nuevo conocimiento.

Como lo ha señalado Orozco y Pontón (2013: 48-49):

Lo teórico [...] no es equivalente a un marco teórico con estatus normativo y prescriptivo que se usa para su “aplicación” [...] sino que es una forma de constitución del horizonte, desde donde se mira la realidad social misma [...] La teoría usada como posicionamiento desde la cual se mira, se construye, y se reconstruye y se representa la realidad, antepone la comprensión y la reflexión crítica que interroga las formas de racionalidad que subyacen al pensamiento y objeto educación [...]

A partir de lo cual se plantea además que la teoría no solamente es una referencia para aproximarse a la explicación y ulterior entendimiento del objeto y sus atributos, sino que también se encuentra correlacionada con aspectos de comprensión, que implican elementos contenidos a nivel latente y por lo tanto de sentido y significado.

Por su parte, los conceptos tienen un papel muy importante como sustratos de las teorías, pues, como lo ha señalado Deleuze y Guattari siguiendo a Foucault, no son un marco abstracto de teoría sino una caja de herramienta para ser usada, para transformar las realidades al darles nuevas significaciones de sentido. El concepto en la formación y para la formación debería ser un dispositivo para pensar, repensar y resignificar, desde una actividad dialogante; el concepto es justamente lo que nos invita a pensar. Si el concepto es producto, es también productor: productor de nuevos pensamientos, productor de nuevos conceptos; y sobre todo, productor de acontecimientos, en la medida en que es el concepto lo que recorta el acontecimiento, lo que lo torna posible. Hablar de conceptos es hablar de experimentación, lo que remite a lo nuevo, a la creación: “Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituye a la apariencia de verdad y que [es] más exigente que ella.” (Deleuze; Guattari, 2001, p. 111).

Desde estas miradas, es fundamental replantear y a la vez cuestionar el papel que tiene la teoría en la formación, la cual, como vimos en el modelo de formación enciclopédico parte del supuesto de que a mayor teoría habrá mejores prácticas, los exámenes ponderan este tipo de saber, si bien la teoría es un referente fundamental, ésta debería ser una herramienta para reflexionar y transformar la propia práctica en pos de la mejora; como señala Buenfil (2006) en hacer un uso crítico de la teoría o bien ver los caja de herramientas a la manera de Guattari y Deleuze (2001).

Conclusión

A lo largo de estos apartados, se analiza la formación desde cuatro dimensiones: histórico-genealógica que permite ligar la formación con discursos e instituciones; institucional, que analiza la formación desde las escuelas normales, instituciones formadoras por antonomasia; la conceptual, que considera los sentidos, especificidad y significados de la formación, donde se destaca el ethos como dimensión de una apropiación del ser y hacer de los docentes; finalmente, desde el dispositivo de la teoría como elemento privilegiado por las instituciones formadoras de docentes, el cual debe ser replanteado en el sentido de ser un elemento para la transformación y el análisis reflexivo de la práctica.

Para concluir se extiende la base de la reflexión, la formación sigue siendo una arena de batalla donde se juegan las políticas de formación, las instituciones; los intereses de estado y los mismos sujetos en sus procesos de subjetivación frente al discurso instituido; sin embargo, poco se ha destacado sobre el sentido de apropiación y de reflexividad que demanda un ejercicio formativo, que se liga de manera necesaria a la autoformación y coformación de los formadores. Es necesario que los diseñadores de políticas de formación atiendan al sentido que implica el ser formador. Estas políticas a su vez devienen en proyectos curriculares y formas de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los dispositivos institucionales. Sin embargo, permean prácticas descontextualizadas que no responden a escenarios situados de los sujetos. Hay un olvido del sujeto en la formación, el propio formador está ausente de los discursos de la formación, está alienado, porque es visto desde una concreción para los otros, para la mirada de un otro ajeno a su escenario.

Las reformas se multiplican, pero los sujetos aparecen siempre invisibilizados, pues sus miradas sobre su materia de trabajo, o sus hallazgos cuando hacen investigación duermen el sueño de los justos. Reflexionar en este terreno es pensar en la episteme del formador como sujeto de transformación y creador de nuevas significaciones y subjetividades. Solo desde ahí se podrá situar y articular una transformación que apele al sujeto en su contexto, en el reconocimiento de su sabiduría, esto es, desde sus formas de lenguaje y de subjetivación, su ser, hacer, decir; aquello que le permite no solo conformarse sino rehacerse, imaginarse y proyectarse.

Referencias Bibliográficas

- Anzaldúa, A.R.E (2009). *La formación, una mirada desde el sujeto* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15 procesos de formación. Veracruz, México. COMIE.
- Arteaga, B. (1994), *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arteaga, B. (1994 a). *Los maestros mexicanos en el período de Ávila Camacho, institucionalización del magisterio*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Buenfil, R. N, (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Jiménez (Coord), *Los usos de la teoría en la investigación*. Plaza y Valdés.
- Castoriadis, C. (2000). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets.
- Cornejo, J. (2016). El *Self-Study* de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. OEI. <https://bit.ly/2UmR8c9uu>
- Deleuze, G. y Guattari, F.(2001). *Qué es la filosofía*. Editorial Anagrama.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana; Ediciones UNESCO.
- Ducoin, P. (Coord.). (2006). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE.

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (Coord.). (2013). Procesos de formación 2002-2011. En *Estados del conocimiento 2002-2012* (Vol.1). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fernández, L. (2000). *El análisis institucional*. Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos 6. Novedades Educativas.
- Fortoul, B. (2013). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles Educativos*, 30(119), 72-89. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a5.pdf>
- Foucault (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Paidós
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores docentes*. Ediciones Díaz de Santos
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma del estado de Morelos
- Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia.
- Orozco y Pontón, C. (Coord) (2013). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 202-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pacheco, J. y Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora.
- SEP. (19 de mayo, 1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México. *Diario de la Federación*. [www.sep.gob.mx > work > models > sep1 > Resource](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource)
- Shön, D. (1995). *Como piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo, en formación de formadores, materiales para la formación de educadores desde la educación superior*. N 1, CEAAL. Dimensión Educativa.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, A (2018). *La evaluación de los directivos formados en el modelo por competencias, actores, voces y escenarios*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Wittgenstein, L. (1990). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Yurén, T. y C. Romero (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 49, 22-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf>
- Zabalza, M. A. (1989). *La formación práctica de los profesores*. DOE.

Las comunidades de formación como condición de reconocimiento en la cualificación continua de profesores

Rosa Nidia Tuay Sigua¹³

La sociedad actual enfrenta demandas diversas gracias a las nuevas ciudadanías del siglo XXI que procuran no solo lograr garantías sociales, sino el reconocimiento de relaciones y manifestaciones identitarias y diferenciadoras culturales en niveles diferentes. En este sentido, se retoma la pregunta de Ferreyra (2014): ¿Cómo colaborar, entonces, con la construcción de una justicia social, en este escenario, cuyas condiciones se nos presentan adversas?

La mayoría de las apuestas para abordar estas condiciones apuntan a la educación, donde una de las tareas asignadas es el cierre de brechas culturales en diferentes aspectos, que incluye calidad en el acceso, la permanencia y en el egreso; la diversidad y la profesionalización docente, donde la formación continua es uno de los aspectos claves. En este sentido, desde el paradigma de la justicia social como reconocimiento (Fraser & Honneth, 2006), es importante considerar al maestro como un sujeto de saber (Tardif, 2004). Este saber proviene de las prácticas, en las que el docente juega un papel fundamental como movilizador de las relaciones complejas de la sociedad.

En la formación continua desde el reconocimiento y las capacidades (Nussbaum, 2007), los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, curriculares, evaluativas si se dan las oportunidades de formación a partir de las necesidades, y características personales y grupales. Sin embargo, según Bruns & Luque (2014), los programas de capacitación derivan de decisiones externas según la política de formación continua de docentes en América Latina. En estos, el enfoque “con guion” es adoptado por la mayoría de los sistemas educativos; centrándose, particularmente, en los procesos de alfabetización de los primeros grados y en mejorar los conocimientos de las competencias básicas de los profesores —en menor proporción se encuentra la cualificación del dominio de conocimientos específicos de una disciplina y las experiencias escasas en el desarrollo de trabajos de colaboración entre colegas—.

Esto muestra la falta de reivindicación social de los procesos de formación continua de los maestros (Fraser, 1997), no solo en términos de representación y comunicación, sino de identidad. Haciendo justicia social, este capítulo busca dar reconocimiento a los docentes a través de las comunidades de formación como estrategia de formación continua.

Construcciones Teóricas

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) formula el “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (Ministerio de

¹³ Doctora en Lógica, Historia y Filosofía de las Ciencias, Docente Investigadora Universidad Pedagógica Nacional-Colombia. Correo electrónico: rtuay@pedagogica.edu.co.

Educación Nacional, 2013), en el que define tres subsistemas de formación de profesores del país:

- El Sistema de Formación Inicial, centrado en los programas de pregrado y ofertados por las facultades de educación de las universidades del país.
- El Sistema de Formación Avanzado desarrollado mediante los programas de educación posgradual (maestrías y doctorados), que se orientan en las universidades del país.
- El Sistema de Formación en Servicio, que comprende los procesos que se realizan por medio de un conjunto de planes, programas y servicios de carácter formal y no formal. Estos se generan a partir del análisis de las características y necesidades contextuales en lo local y regional. Asimismo, constituyen la base de desarrollo profesional como profesor (MEN, 2013).

El MEN (2013) establece que la formación en servicio constituye, en sí misma, la posibilidad más importante que tiene el profesor para afianzar o evaluar sus retos en la educación. Estos se derivan de las reflexiones que hace a partir de sus prácticas pedagógicas en los diversos escenarios educativos, de las relaciones textuales e intertextuales establecidas entre el hecho educativo y la política pública, y de las tendencias educativas contemporáneas que le permita a la educación colombiana generar propuestas educativas pertinentes.

La formación en servicio, formación continua o desarrollo profesional da idea de prolongación a los procesos de formación inicial y hace énfasis en que los profesores, en diferentes etapas de su ejercicio profesional y según el tipo de necesidades y experiencias, definen actividades o plantean acciones que le permiten avanzar en los procesos de construcción de conocimientos en su ejercicio profesional o en el aula. Todo esto teniendo en cuenta su identidad, su experiencia de vida, su historia profesional, su relación con los estudiantes y los demás miembros de la comunidad escolar, entre otras (Tardif, 2004).

Estas condiciones resultan utópicas, ya que este proceso se ha llevado a cabo, según lo plantea Mourshed, Chijioke & Barber (2010), mediante cuatro estrategias sobre formación continua de los docentes:

- Enfoques “con guion”. Este se centra en la capacitación que busca preparar a los profesores que trabajan en entornos de capacidad limitada para emplear estrategias pedagógicas específicas y materiales complementarios en la enseñanza de un plan de estudio diario bien definido.
- Dominio de contenidos. Una capacitación centrada en salvar las brechas o profundizar los conocimientos de los profesores sobre las materias que dictan y sobre cómo enseñarlos eficazmente.
- Gestión del aula. Una capacitación centrada en mejorar la eficacia de los profesores en el aula a través de la planificación de las clases, el uso eficaz del tiempo, las estrategias para mantener la atención de los estudiantes y las técnicas de enseñanza más eficaces.

- Colaboración entre colegas. Constituye ocasiones para que pequeños grupos de profesores (tanto de una misma escuela como de diversos establecimientos) se reúnan para observar y aprender de las prácticas de los demás y colaborar en el desarrollo de programas, estrategias de evaluación de los estudiantes, investigaciones y otras actividades que contribuyen a mejorar la calidad del sistema y su desarrollo profesional.

En este panorama, las necesidades de los docentes han estado orientadas por políticas o por decisiones externas que mantienen imaginarios derivados de investigaciones centradas en las carencias de los docentes. Como lo plantea Porlan (2017), los docentes son sujetos epistémicos con un conocimiento basado en la experiencia escolar vivida (formado por rutinas y esquemas de acción interiorizadas acríticamente que obstaculizan el cambio), están condicionados por el paradigma educativo dominante y por el contexto profesional, laboral y social. De igual forma, están sujetos a una visión absolutista del conocimiento científico y del aprendizaje de “vaso vacío”, pero también son potencialmente capaces de interaccionar, reelaborar y cambiar progresivamente en contextos de seguridad emocional. Todo esto con un acompañamiento de expertos y entre iguales basado, en esquemas de acción alternativos y posibles.

Todas estas condiciones han limitado un auténtico y verdadero cambio en los procesos de formación continua, pues se ha considerado al maestro como una persona que puede, pero que no se ha permitido procesos de transformación.

Desde la perspectiva de investigación del grupo Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad, EduCADiverso, del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional, se cuestiona esta postura y se plantea que los docentes en ejercicio pueden iniciar procesos de formación continua a partir sus intereses y necesidades en lo que hemos denominado comunidades de formación. Estas comunidades se caracterizan por sus prácticas discursivas en la que los docentes se comprometen y atribuyen responsabilidades dentro de una práctica de dar y pedir razones, es decir, una práctica de afirmar e inferir (Brandom, 2002); todo en el ámbito de las prácticas sociales que son implícitamente normativas, puesto que todos los hechos son sujetos a la evaluación de acuerdo con esas normas, y las instituciones que la hacen posible. Todo depende de los fines de los docentes y del contexto en el cual desarrolla sus acciones.

Las acciones humanas son intencionales. Se describe y se explica los elementos a través de los cuales se dan significado a las acciones y cómo estos son comprendidos por otros docentes e instituciones hacia quienes se dirigen estas, es decir, de los significados que en una cultura tiene la realización de una acción.

Las acciones no son únicamente de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino comprenden la relación dialéctica entre prácticas de enseñanza, producción de saberes y construcción de conocimiento. Además, es importante considerar las concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas de los docentes, así como las teorías personales y

creencias construidas sobre la base de conocimientos históricamente elaborados y valorados a través de la formación y las prácticas educativas, (Tuay et al, 2015).

Cuando se pregunta por la necesidad de formación continua en ciencias naturales, surgen al menos cinco niveles de discusión que se han abordado de manera diferenciada en diversas investigaciones:

1. El epistemológico, que abarca la comprensión acerca de las ciencias naturales, así como la imagen que tenemos de ella.
2. El cognitivo, acerca de la necesidad de enseñar ciencias y el desarrollo de los procesos de construcción de conocimiento.
3. El didáctico, que comprende las condiciones para enseñar ciencias.
4. El de aplicación, donde se ponen en juego las habilidades de pensamiento en diferentes escenarios
5. El de formación, a través de la formulación de propuestas diferentes de enseñar ciencias.

Según Ávalos (2002), la formación permanente de profesores de ciencias suele considerarse bajo enfoques epistemológicos que subrayen el déficit de conocimientos, habilidades o destrezas. Por lo que, la formación de profesores, en especial la de aquellos que se encuentran en ejercicio, no se encuentra articulada a la cultura profesional, a las rutinas y las prácticas que configuran las actividades propias del profesor de ciencias.

De esta manera, Nemiña et al (2009), plantean que si se parte del hecho que cuando los profesores tienen acceso a procesos de formación continua, estos van ampliando y haciendo más compleja la base de conocimientos para tomar decisiones fundadas respecto de lo que adoptarán y adaptarán de estas políticas, debido a que:

Se puede observar que el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana se está quedando obsoleto. Existen sólidos argumentos para pensar que estas concepciones deben ser reemplazadas por otras concepciones más dinámicas, orientadas a un nuevo profesionalismo en general y un profesionalismo pedagógico en particular. (2009, p. 9)

Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) consideran que la formación continua abarca el coaprendizaje entre docentes, procesos de formación prolongados, inclusión del aprendizaje, reflexión sobre la práctica, trabajo colaborativo, comunidades de aprendizaje, investigación acción, actitud indagatoria frente a la enseñanza, y el aprendizaje permanente entre docentes.

Se hace el llamado a la formación continua docente centrada en los intereses particulares de los profesores, para la puesta en marcha de contextos de enseñanza-aprendizaje donde primen la reflexión, el análisis, la investigación, el intercambio de ideas y experiencias, los debates y discusiones, la cooperación, la autonomía, la dialéctica teoría-práctica a partir de otras formas de organización que convoque acciones de cambio.

A partir de lo anterior, surge la urgente necesidad de reflexionar, desde la educación en ciencias y, en particular, sobre sus prácticas docentes: ¿En qué condiciones un docente transforma sus prácticas? Si bien ha habido diversas iniciativas de desarrollo profesional docente orientadas a reformar las prácticas, estas se han llevado a cabo, a menudo, desde un enfoque vertical, distinguiendo a un ministerio o universidad de carácter técnico, que diseña, y una escuela que recibe la intervención sin mayor incidencia en el proceso (Muñoz & Vanni, 2008). De esta manera, se deben fomentar procesos de formación que procuren que los profesores de ciencias desarrollen capacidades y actitudes para realizar un conjunto de juicios de valor bien informados durante los diferentes procesos de práctica profesional (Duschl, 1997).

Experiencias de formación continua derivadas de investigaciones

Los siguientes escenarios de experiencias permiten dar cuenta de las apuestas investigativas de formación de profesores de ciencias

Experiencia 1

Una primera experiencia nos permite describir la formación de maestras de preescolar en Italia¹⁴ (niños entre 3-6 años) realizada durante un año (Tuay, R.N, Giordano, E, & Testa, M. 2017). Consideramos que involucrar al maestro de educación inicial en el aprendizaje de la ciencia, "haciendo ciencia", es un proceso de aprendizaje similar a la que se propone para sus estudiantes: viviendo experiencias que buscan compromiso y comprensión conceptual.

Los tres objetivos fundamentales que se buscan es discutir con las maestras actividades (lo que ellas llaman "experimentos") y unas herramientas que se puedan utilizar directamente (o después de un simple reajuste) en su propia práctica docente con los niños, con el material de bajo costo. Además, valorar el conocimiento de las maestras que permita la construcción de un conocimiento más específico de los contenidos (en este caso, la física) para experimentar de primera mano el "hacer ciencia" y finalmente plantear posibilidades del registro de las actividades, de documentar y analizar los procesos de aprendizaje de los niños, no solo en términos de contenido

Un aspecto importante del trabajo es que al tiempo que experimentaban nuevas ideas y formas de trabajo con los niños, que documentaban con fotografías y videos, transcripciones de conversaciones y notas del maestro, también hacia parte del trabajo de la comunidad de formación. Esto permite que, a partir de la narración con ejemplos, imágenes, palabras y dibujos de los niños y comentarios de los integrantes del grupo de maestros, se construya una forma de trabajar con los niños y un proceso de formación de las profesoras coherente con el cuadro que va surgiendo del contexto del aula.

¹⁴ Se reconoce a todas las maestras que participaron al proyecto: Monia Corradi, Claudia Fusi, Elisabetta Galante, Luisella Galante, Lucy Galliani, la coordinadora de las maestras Alessandra Pomilio y especialmente a Rita Bertini y Nica Giovanelli con sus niños. Así como el trabajo de investigación de los profesores Enrica Giordano y Marco Testa de la Universidad de Milano-Bicocca.

Los participantes son un total de diez maestras de la escuela infantil “Scuola dell’infanzia Augusto Alimonta” (Pieve di Bono, Prezzo (Tn), Italia), diez niños de una clase de dos maestras de la comunidad de formación. Diseño fue de cuatro sesiones de tres horas con las maestras en la tarde, dos sesiones con los niños por la mañana, en la primera y una última reunión con las maestras. (Tabla 1)

Tabla 1. Distribución de las actividades con maestras y niños

	Primer día	Segundo día	Tercer día	Cuarto día
Mañana	En la escuela con los niños.			En la escuela con los niños.
Tarde	Formación de maestras.	Formación de maestras.	Formación de maestras.	Formación de maestras.

El trabajo en la comunidad de formación tuvo los siguientes objetivos:

1. Discutir con las maestras ideas, actividades (reconocidos como "experimentos") y herramientas que se puedan utilizar directamente (o después de un simple reajuste) durante la práctica docente con los niños, con el material utilizado comúnmente y otro a bajo costo. Los maestros están constantemente buscando actividades científicas (en textos, internet, YouTube, etc.) que se pueden proponer en el aula, pero a menudo estas son inadecuadas y sin sentido para los niños (aunque siempre espectaculares). También las fuentes de las que extraen estas ideas son muy precisas en la descripción de cómo reproducir un fenómeno, pero no tanto como en cómo ayudar a los niños a explorar, dejando espacio a su propia interpretación ya que siempre existe la "solución", la interpretación considerada "correcta".
2. Coadyuvar a las maestras a construir un conocimiento más específico de los contenidos (en este caso, de la Física) y de experimentar de primera mano el "hacer ciencia". A menudo los maestros no quieren correr el riesgo de proponer recorridos y actividades científicas en la escuela porque no se sienten preparados en el campo. No solo sienten temor por no saber cómo responder a las preguntas difíciles de los niños, sino por no dar el énfasis correcto a sus propias observaciones, ya que simplemente no ven sus ideas apoyadas en el trabajo científico o por lo que se encuentra en la historia de la ciencia.

El maestro que experimenta razona sobre los procesos de causa-efecto, identifica las variables importantes que regulan un fenómeno, buscan soluciones creativas e innovadoras a problemas reales en un clima de colaboración entre pares, siente menos temor frente a una trayectoria científica en la clase y que no tiene miedo de escuchar y seguir las propuestas de sus estudiantes.

3. Discutir y consensuar cómo documentar y analizar los procesos de aprendizaje de los niños, no solo en términos de contenido. A partir de la reflexión sobre la forma de aprender la ciencia "haciendo ciencia" y desde algunos episodios de aprendizaje de los niños, se discute cómo revisar la manera de llevar la ciencia en el aula. Se analizan

modelos de escuela subyacente, vista como un lugar donde se hace ciencia (no solo donde se transmite conocimiento de los resultados obtenidos por los científicos); *se construye* el conocimiento de forma activa y colaborativa; se reflexiona sobre su propio aprendizaje; y se aprende a aprender y a valorar los conocimientos para la vida.

Las consideraciones de esta investigación se centran en identificar acciones potenciales y otras en condiciones de mejora de la comunidad de formación. Entre las oportunidades se encuentran que los grupos de niños, así como los de maestros trabajan en paralelo en las mismas experiencias. Al final, se dedica tiempo para compartir lo experimentado. Es un momento no solo de agregación, sino sobre todo de comparación: se contrastan los resultados obtenidos por los distintos grupos, se plantean posibles situaciones y se invita a realizarlas con las modificaciones acordadas.

Los profesores y los niños, frente a cada buena pregunta, esperaban y casi exigían una buena respuesta. En cambio, a lo largo del proyecto maduró la idea de que, en un contexto científico, las buenas preguntas son tan importantes (si no más) que las respuestas (Gaarder, 2006). El hecho de que al final muchas cuestiones estuvieran todavía pendientes no era visto como un fracaso, sino más bien como un recurso, un nuevo comienzo para otros experimentos y otros estudios.

Para los niños todas las oportunidades, desde la entrada a la escuela a la hora del almuerzo, fue favorable para experimentar, por ejemplo, el equilibrio. Las maestras, quienes a menudo están en búsqueda de actividades que impacten a los niños, lucharon para seleccionar todas sus propuestas de los niños y su entusiasmo. Y este juego, del "quehacer científico", continúa fuera de la escuela.

El mensaje es que hacer ciencia es una actividad intelectual no prerrogativa exclusiva de la escuela: es para todo el mundo, es emocionante e interesante descubrir cómo funciona la realidad. También es divertido. De tal manera, que las respuestas sin sentido y las repeticiones de fórmulas son parte de otra historia.

Como oportunidades de mejora se destaca la necesidad de la documentación. Los maestros, a pesar de estar firmemente convencidos de la importancia de documentar la trayectoria con sus niños, encuentran en esta uno de los mayores obstáculos. Informan que el trabajo con los niños es tan adictivo (a menudo solo hay un maestro en el aula) que documentar es una acción perturbadora y de distractora, tanto para ellos como para los niños. Otra cosa sería si hubiera una figura con la función exclusiva de documentar a través de diferentes medios. Un recurso que los profesores han utilizado, pero no de una manera sistemática debido a la falta de costumbre, es el uso de grabaciones de audio y video. Sin embargo, introducir este método de documentación requiere un tiempo largo adicional para revisar los datos y analizarlos desde diferentes puntos de vista. (Giordano & Bonelli, 2009).

Experiencia 2

Dentro de las acciones de cooperación entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el énfasis del Doctorado en Ciencias de la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se invitó a profesores de colegios oficiales del Distrito Capital a participar en la convocatoria “Reflexionemos y sistematicemos nuestras prácticas. El profesor de ciencias como sujeto conocimiento”. Se busca adelantar estudios y acciones que aporten a la reflexión como maestros mediante estrategias de apoyo, intercambio de saberes y reconocimiento al trabajo de los educadores, aportando a las discusiones sobre la educación en ciencias. En este marco se desarrollan dos trabajos de investigación doctoral que darán cuenta de la segunda y tercera experiencia que se describe en este documento.

Con referencia a la segunda experiencia, se describe de manera general, la investigación realizada por un estudiante de Doctorado¹⁵, centrada en la necesidad de la formación continua de los profesores que realizan su labor profesional en la primera infancia, particularmente el campo de la educación en ciencias.

Abordar los conflictos que enfrentan los profesores de primera infancia para educar en ciencias de voz de los propios docentes permite identificar que algunas de las dificultades son impuestas por el mismo profesor, al creer que no son capaces de enseñar ciencias; otras son producidas por las experiencias negativas que han tenido para formarse en ciencias.

Por otro lado, se hace necesario superar, desde los maestros, los imaginarios sociales de la primera infancia como una etapa en que los niños deben jugar únicamente porque aún no tienen la estructura de pensamiento formal y otras consideraciones que impiden generar oportunidades de educación en ciencias para este nivel educativo.

Es así como se propone, en esta investigación, analizar el proceso de formación continua de profesores de primera infancia en la educación en ciencias a partir de comunidades de formación. La metodología es cualitativa, el método corresponde a un “estudio de caso único” (Stake, 1999) y la unidad de análisis corresponde a dos profesoras de primera infancia (PPI) vinculadas a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) quienes participaron en la convocatoria descrita.

Se busca fortalecer los procesos de reflexión y sistematización de las prácticas pedagógicas de los docentes, a partir de compartir experiencias, plantear diálogos sobre apuestas de investigación, abordar inquietudes y necesidades de diferente naturaleza (cognitivas, epistemológicas, académicas, personales, institucionales, de política pública, curriculares, entre otras). Para ello, se organizan encuentros de los 24 profesores inscritos en la convocatoria donde se encuentran las dos docentes de primera infancia, en lo que se denomina comunidad de formación. El registro se realiza a través del discurso declarativo (encuestas, entrevistas semiestructuradas), las prácticas de clase (video de las clases y grabaciones de audio), los documentos institucionales y personales (bitácoras y planeaciones), la sistematización y socialización de la experiencia (producción académica y

¹⁵ Investigación desarrollada por Fredy Gregorio Valencia Valbuena: La educación en ciencias en la primera infancia desarrollada en comunidades de formación: un estudio de caso.

participación en eventos académicos. Esto dio como resultado 1200 unidades de registro y la sistematización se hizo utilizando el Software Nvivo como apoyo a la organización y análisis de la información. Al estar las dos docentes del estudio de caso, inmersas en esta comunidad que no diferenció su formación, permitió identificar de manera preliminar, en la investigación en curso, aspectos que contribuyen a la comunidad de formación, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Categorías conglomeradas por similitud de codificación.



Elaboración. Valencia (2019). Fuente: Software Nvivo

Entre los aspectos que permiten caracterizar la comunidad de formación se encuentran la interacción y el trabajo colaborativo con otros docentes de diferente niveles de formación y áreas de conocimiento que posibilitó la producción y transferencia de conocimiento, así como la motivación y el interés creciente por afianzar acciones en el marco institucional. En relación con lo que plantea Brandom (2002), interpretadas por Zamora (2012).

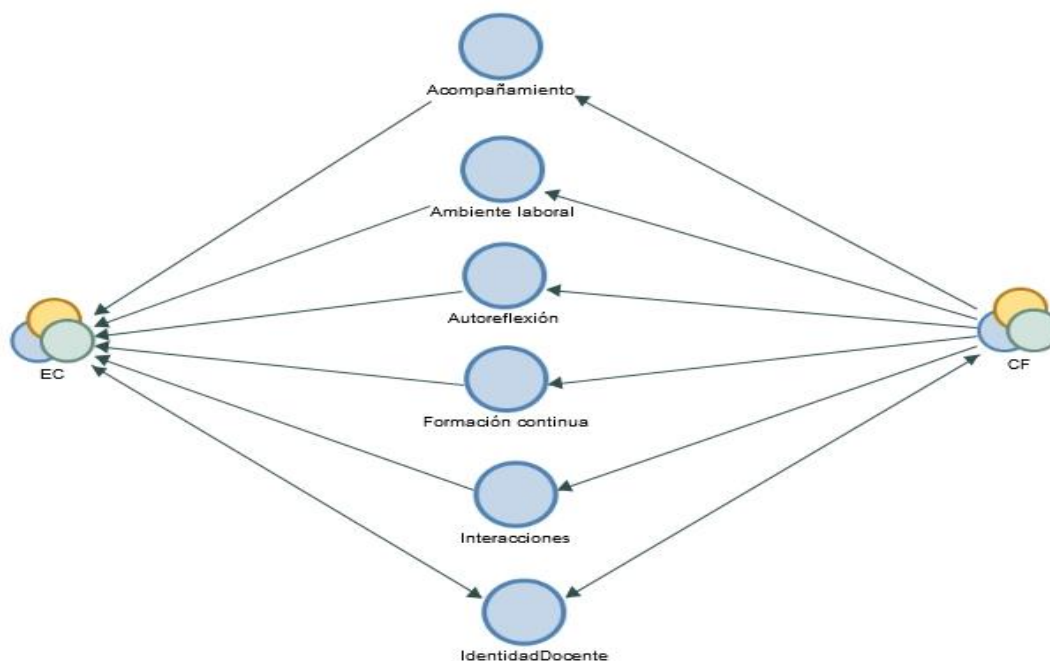
El inferencialismo se llama así porque los estatus normativos están "entrelazados inferencialmente unos con otros". Es decir, tener un compromiso u obligación implica siempre tener algún otro compromiso. No hay un estado que consista en tener un solo compromiso, sino que lo que hace de un compromiso un compromiso es qué otros compromisos se siguen, mediante las reglas de inferencia que uno haya aceptado, a partir de aquel primer compromiso. (Zamora, 2012). En este sentido, las comunidades de formación generan compromisos que se articulan a otros ya existentes u otros nuevos que surgen del intercambio con otros colegas en la comunidad de formación.

Los aspectos de mayor relevancia de transformación para los docentes en la comunidad de formación están centrados en cómo el acompañamiento de otros docentes genera experiencias que inciden en la autorreflexión frente a su labor, así como el

con su compromiso, transiciones en el trabajo de aula y a nivel institucional (por ejemplo, en los temas y trabajos que pueden realizar en las reuniones del ciclo).

Esto lleva a configurar a las comunidades de formación como escenarios donde los docentes pueden valorar sus acciones y las de otros de acuerdo con los compromisos compartidos, que les permitan discriminar las actuaciones que son deseables para su ejercicio profesional desde un ámbito personal, institucional y social en la práctica (Figura 3). Las comunidades de formación y el estudio de caso se fortalecen en la identidad docente, entendida como el compromiso para participar en un conjunto de prácticas compartidas por una comunidad particular. (Gee 2004).

Figura 3. Aportes entre la Comunidad de formación y el estudio de caso. Elaboración.



Valencia (2019). Fuente: Software Nvivo

Para el caso particular del estudio de caso, las comunidades de formación contribuyen a fortalecer la reflexión que se deriva del trabajo con los niños y la sistematización de ello mediante ejercicios de escritura. Es interesante el reconocimiento del acompañamiento del profesor formado en ciencias, porque permite generar confianza al momento de enseñarla en los niveles de la primera infancia. Igualmente, consideran necesario conocer y discutir técnicas de diseño de instrumentos para la investigación con el apoyo de los colegas y de los grupos de investigación, en este caso de las universidades. También expresan que los procesos de investigación deben pasar las fronteras de la institución educativa y para ello los eventos académicos son una manera de evidenciar el esfuerzo de los profesores por transformar la educación en ciencias en particular en la primera infancia y de esta manera es posible obtener reconocimiento institucional y social.

Experiencia 3

La tercera experiencia es una propuesta de investigación doctoral¹⁶, cuyo objetivo es analizar el desarrollo profesional del profesor de ciencias durante procesos de formación en servicio mediante la reflexión acerca de la Naturaleza de la Ciencia (NdC), a través un proceso de sistematización de experiencias.

A través de la convocatoria IDEP y el DIE sede Pedagógica, se permitió que los docentes participantes presentaran experiencias de aula o institucionales, en inicio o en desarrollo, relacionadas con la naturaleza de las ciencias, con el fin de ser sistematizadas. Se presentaron 21 propuestas de profesores de ciencias del Distrito, de las cuales se escogieron 13 experiencias de diferentes áreas, enseñanza de las ciencias naturales, física, y química.

Esta sistematización de experiencias y el acompañamiento *in situ* ha permitido la configuración de propuestas que resultaron afines a los aspectos centrales de construcción de conocimiento pero diferenciadas en cuanto a la población (rural y urbana). Así, tres docentes que llegaron con propuestas de sistematización diferenciadas pudieron articularse y generar una propuesta común que dio cuenta de resultados significativos en la sistematización y configuró procesos escriturales para participar en eventos académicos, publicación de artículos y participación con otros pares en temas afines.

Además, la mayor parte de este grupo de maestros forma parte de la Red Distrital de Docentes de Ciencias Naturales y por lo menos tres docentes ya forman parte del sistema de formación posgradual en estudios de Doctorado.

Esto permite, por lo menos en primera instancia, en el marco de esta investigación, dar unas primeras respuestas a la pregunta: ¿En qué condiciones un docente transforma sus prácticas?. Todo parece indicar que cuando los docentes participan en iniciativas donde se tiene en cuenta sus expectativas y necesidades de formación, se comprometen con acciones que rebosan sus perspectivas, se logra una transformación que supera lo establecido en la política pública y que indudablemente redundará en una mejor calidad de la educación.

Discusión

El hecho de ofrecer a los docentes de diferentes niveles educativos escenarios, denominados comunidades de formación, permite la organización de las experiencias que pueden ser compartidas, discutidas y analizadas de las cuales pueden surgir otras nuevas experiencias que producen comprensiones, compromisos y encuentros entre los diferentes ámbitos de formación (inicial, continua y posgradual), los ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela) (Rojas, Vera, & Davidson 2012) y contribuyen a dar reconocimiento desde la justicia social a los docentes como sujetos de saber.

¹⁶ Investigación denominada “El desarrollo profesional del profesor de ciencias desde la reflexión sobre naturaleza de la ciencia” desarrollada por Andrés Julián Carreño Díaz.

Participar en procesos de formación continua, a través de comunidades de formación, hace posible construir una actitud constante de reflexión sobre la práctica para contribuir al reconocimiento del otro. Esto conlleva a otras cadenas de acciones, nuevos acontecimientos y otras respuestas a las situaciones y necesidades y permite dar alguna respuesta a la pregunta de Ferreyra (2014), planteada en la introducción.

De tal manera, las acciones pueden alterarse de manera conveniente, que luego pueden generar nuevas acciones. Este carácter de bucle le da a la formación continua una proyección compleja entre la interactividad entre los docentes de diferentes niveles, intereses y las necesidades de formación establecidas en la política pública y lo que la sociedad demanda de los docentes.

La formación continua representa una oportunidad favorable para lograr procesos de transformación, desde la perspectiva del maestro como un intelectual transformador (Giroux, 1997). Pero se hace necesario hacer giros en su conceptualización, propósitos y alcances para dar crédito a sus elementos distintivos. Llamar la atención sobre aspectos relevantes derivados de resultados de investigación permite aportar elementos para la toma de decisiones, no solo en el ámbito institucional (Plan institucional de formación docente), sino en las derivadas en los entes territoriales (Plan distrital de formación docente).

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación de Chile.
- Brandom, R. (2002). *La articulación de las razones. Un mirada al inferencialismo. De la traducción Eduardo de Bustos y Eulalia Pérez Sedeño*. Siglo XXI.
- Cifuentes, M (2016). *Estudio narrativo de los conocimientos prácticos: el caso de una profesora de física, en formación inicial, durante su prácticum* [Tesis doctoral]. Universidad del Valle.
- De Donato, X. y Zamora, J. (2009). Credibility, Idealization, and Model Building: An Inferential Approach. *Erkenntnis*, 70, 101–118. <http://doi.org/10.1007/s10670-008-9139-5>
- Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Nacea.
- Ferreyra, H (2014). *Asumir la educación como derecho de las personas*. <http://www.idep.edu.co/?q=content/asumir-la-educaci%C3%B3n-como-derecho-de-las-personas-%E2%80%93-horacio-ademar-ferreyra>
- Fraser, N. (1997). Cultura, economía política y diferencias. Sobre el libro de Iris Marion Young Justicia y la política de la diferencia. En N. Fraser. *Iustitia Interrupta*. Siglo del Hombre; Universidad de los Andes.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Gaarder, J (2006). *¿Hay Alguien Ahí?* Siruela.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25: 99–125.

- Giordano, E. y Bonelli M, P (2009). Ejemplos de interferencias constructivas entre matemática e física para el éxito formativo en la escuela de base: la proporcionalidad. En O. Robutti, M. Mosca (a cargo de), *Curriculum e éxito formativo en matemática e física* (pp. 304-317) http://boa.unimib.it/bitstream/10281/9781/3/Ejemplos_de_interferencias_constructivas.pdf
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores lineamientos de política*.
- Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4): 47-68. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160404.pdf>
- Nemiña, R. et al (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente, perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1- 13. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Nuñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14(2), 10-24. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a2.pdf>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós
- Porlan, R. (2017). *Investigación en didáctica de las ciencias y compromiso con el cambio educativo y social*. [Conferencia]. X Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Sevilla, España.
- Rojas, M., Vera, A. y Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200002
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tuay, R.N., Giordano, E. y Testa, M. (2017). El sentido de hacer ciencias con los niños. En *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica*. Universidad Católica de Chile.
- Tuay, R.N., et al. (2015). Conocimiento profesional docente desde la naturaleza de la ciencia, la tecnología y el ambiente en docentes de secundaria. En *Educación secundaria y sus modalidades en el contexto nacional e internacional: Presente y Porvenir* (pp.173-188). Universidad Católica de Córdoba.

- Tuay, R.N. (2012). *Aproximación al debate de los modelos científicos* [Tesis doctoral]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Rntuay/Documento.pdf>
- Zamora, J. (2012). *Inferencialismo: Creer y aceptar. A bordo del Otto Neurath*. <http://abordodelottoneurath.blogspot.com.co/search/label/inferencialismo>

Propuesta para la mejora de la evaluación docente en Colombia: análisis de sus representaciones sociales

Doris Consuelo Zambrano Cortés¹⁷

Jesús Antonio Quiñones¹⁸²

En la actualidad, nos encontramos en un momento de transformación en la política educativa de América Latina, que bajo la búsqueda de la calidad ha llevado a la implementación de una serie de medidas que priorizan los procesos de evaluación docente. Por ello, cada vez que se analiza el sistema educativo y evaluativo de Colombia se evidencia como lo afirma Apple (2007) “la preocupación por la desigualdad y las políticas que se van involucrando cada día más en la educación, pues se han planteado reformas a la evaluación docente que tienen efectos diferenciales, impulsadas por las propuestas de mercado neoliberal, justificándola como una táctica para mejorar su motivación profesional donde realmente se implantan nuevos sistemas de control ligados a la productividad” (p. 39). De igual manera, se incluye como línea argumental para justificar la evaluación de profesores la de poder utilizarla como un recurso para su desarrollo profesional, y a través de éste mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual no siempre está correlacionado.

En Colombia, la evaluación docente ha sido un campo de disputa y tensión para el magisterio, por sus modelos, objetivos y principios, pues en el país se introdujo y se obligó la evaluación de los docentes de Educación Básica y Media a partir del año 2002, mediante el Decreto Ley 1278 el cual expidió el Estatuto de Profesionalización Docente, enmarcado en unas políticas educativas que buscan reajustar el Sistema Escolar para responder a las demandas de una sociedad regida por principios de economía y eficiencia.

Por tanto, es importante conocer que en el sistema educativo colombiano en la nómina del Estado existen dos tipos de docentes: Un primer grupo pertenece al antiguo Estatuto, regido por el Decreto Ley 2277 de 1979, que ingresaron a la docencia antes del año 2001, y según Pabón (2018) representan aproximadamente el 46,19% de los profesores en Colombia. A estos maestros no se les realizan evaluaciones y la forma de ascender en el escalafón es por medio de tiempo de servicio, títulos académicos y cursos de capacitación.

^{17 1} Doctora en Educación; Magister en Educación; Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Psicóloga. Directivo docente coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá. E-mail: conzacor2015@gmail.com Este artículo presenta los resultados obtenidos en la tesis Doctoral de Zambrano, C. (2019). *Propuesta complementaria a la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa a partir de las Representaciones Sociales: Experiencia de los docentes regidos por el Decreto 1278, en Bogotá-Colombia*. Universidad de Baja California.

^{18 2} Doctor en educación; Magister en Educación; Especialista en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación; Licenciado en Lenguas Modernas Español – Inglés. Director de tesis doctoral en la Universidad de las Américas y el Caribe UNAC (México) y Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Docente de la Universidad Militar Nueva Granada; Universidad Antonio Nariño; Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: dr_jesus_quinones@funcea.unac.edu.mx

Un segundo grupo, que representa el 51,32%, pertenece al Decreto 1278 de 2002, a quienes no se les reconocen los mismos derechos, sino que tienen la obligatoriedad de pasar por procesos de evaluación como mecanismo de ingreso mediante el concurso de méritos docentes, de permanencia a través de la evaluación de desempeño, y de ascenso en el escalafón mediante la evaluación de competencias desde el año 2009 hasta el 2014 y a partir del año 2015 a través de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo -ECDF-.

Esta situación genera malestar e inconformismo entre los docentes del Decreto 1278 por la inequidad e injusticia social por parte del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, el cual reconoce que la evaluación es importante para mejorar las prácticas educativas y que todos los actores del proceso constituyen y forman parte de esas prácticas, pero no todos son evaluados.

En este sentido, cabe denotar que aunque el Estado considera que “realizar mediciones periódicas acerca del desempeño, la metodología, la actualización de contenidos y el deber ser y hacer del docente es una manera efectiva de enriquecer el proceso formativo de los educadores” (CVNE, 2014, p. 1), la evaluación docente es un proceso de altos niveles de complejidad y a la vez de cuestionamientos en términos de la pertinencia, prácticas y usos que hacen los diferentes actores educativos tanto del proceso de evaluación como de los resultados de la misma. Por ende, la noción de evaluación hace presencia en la escuela, en los discursos y las prácticas de los maestros poniendo al descubierto tendencias de formación, certezas e incertidumbres, develando una amalgama de conceptos y de prácticas que no logran expresar su sentido.

Por lo anterior, se han evidenciado tensiones en torno a la evaluación docente ya que es vista como un proceso inequitativo para los maestros de Colombia, con pocas oportunidades para mejorar sus condiciones salariales aunque cuenten con la formación y la experiencia en el aula (Gallego y Vásquez, 2015). Otras tensiones son producidas por la manera como en ella se articula una idea de calidad y fortalecimiento de la profesión docente, a la vez que recurre a connotaciones contradictorias que van desde proyectarla como un proceso punitivo a uno formativo, de control o medición a contribuir al mejoramiento, de promoción o no en el escalafón docente a la idea de posibilidades de mejora de las condiciones de la profesión (Rodríguez y Zapata, 2016).

En este marco, el presente estudio tomó la evaluación para ascenso o reubicación en el Escalafón docente como el elemento fundamental del mismo, debido a las dificultades e inconformidades creadas desde el proceso de reglamentación, estructuración e implementación de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo –ECDF-, iniciado a mediados del año 2015. Tiempo en el cual se han evidenciado cuestionamientos y críticas que generaron la necesidad de investigar qué representaciones sociales de los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002 de la ciudad de Bogotá, sobre la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo promueven procesos de reflexión que aporten a la construcción de una propuesta complementaria de evaluación docente.

De acuerdo con lo manifestado, esta investigación buscó conocer y caracterizar las Representaciones Sociales –RS- de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002

sobre su Evaluación para ascenso o reubicación salarial, actualmente Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo –ECDF-, y a través de su interpretación y comprensión tener un acercamiento a la realidad social de la comunidad docente con el fin de elaborar una propuesta complementaria para la mejora de la ECDF enmarcada en una política que incluya la mirada crítica del docente desde un enfoque evaluativo formativo.

En congruencia con esta finalidad, la temática de la evaluación docente en particular es importante sobre todo cuando lo que se investiga son las vivencias que los académicos tienen al respecto, es decir, cuando se pretende recuperar sus impresiones, opiniones e imágenes, así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben. Dado que lo que nos interesa identificar es precisamente el punto de vista de los profesores, pensar en el aspecto simbólico de la evaluación implica hacer una comprensión de un fenómeno social donde convergen realidades intersubjetivas de los docentes que a su vez se sitúan más allá del control. Por ello, es necesario comprender que la evaluación se convierte en un lugar donde confluyen diversas representaciones, como plantea Ardoino (2000) “la evaluación es un proceso temporal que requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos, generalmente heterogéneos y contradictorios” (p. 14).

De esta manera, los sujetos que hacen parte de la cultura evaluativa construyen representaciones de los diferentes contextos institucionales, comparten esas significaciones y a su vez se convierten en protagonistas de los procesos de reproducción y cambio de las prácticas evaluativas siendo este uno de los propósitos de la investigación.

Por ende, la Evaluación dentro del Decreto 1278 de 2002 es uno de los temas más relevantes, influyentes y controversiales, ya que no solo es un factor determinante dentro del proceso de ascenso, promoción, futura remuneración y continuidad en la carrera docente para quienes se encuentran bajo esta reglamentación, sino que ha generado importantes diferencias con los docentes del decreto 2277 de 1979, desacuerdos y descontentos con la norma.

Es importante aclarar, que la intención de la investigación fue la de hacer una mirada retrospectiva desde lo que los docentes piensan y hacen, es decir, generar un conocimiento reflexivo, consciente de las consecuencias de sus concepciones, de las intencionalidades de las políticas de evaluación docente y de la práctica evaluativa de la ECDF. Por lo anterior, analizar las RS de los docentes sobre su evaluación, permitió propiciar nuevos sentidos y aportes a la ECDF, así como la posibilidad de ser agentes transformadores de la evaluación. Puesto que, para el gremio docente es importante ser parte del proceso de formulación de su propia evaluación, aportar a la mejora de su realidad, y uno de los medios para que pueda ser conocido su sentir, concepciones y aportes es esta investigación la cual a partir de los resultados obtenidos se elaboró una propuesta complementaria de evaluación para ser socializada a la Comisión de Implementación de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE- y la Asociación Distrital de Educadores –ADE- para que sea tenida en cuenta en el pliego de peticiones que presentan al Ministerio de Educación Nacional –MEN- como un aporte útil y productivo para la mejora de la ECDF, pues pone en evidencia las vivencias, creencias y problemáticas del

gremio docente evaluado.

De igual manera, se espera que a futuro con los resultados de ésta investigación y otras contribuciones, se oriente la evaluación para ascenso o reubicación en el escalafón docente en unas condiciones económicas, sociales y culturales propias, en un ambiente educativo propicio, con reconocimiento de la subjetividad de la evaluación para un real mejoramiento personal y profesional.

La Evaluación Docente

En los últimos años la mayoría de los países de América Latina han avanzado en políticas de transformación de la carrera docente y en algunos casos esos procesos han generado grandes movilizaciones sociales. Según Cuenca - UNESCO (2015) “existen dos generaciones de regulaciones sobre las carreras docentes en América Latina” (p. 22). Entre 1950 y 1990 se registró la primera generación de regulaciones, las cuales tenían un enfoque credencialista, porque la entrada y los ascensos en la carrera estaban basados en los títulos obtenidos por los docentes. Esa ola de normas reconoció a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado. Las carreras se caracterizaban, entonces, por buscar una mayor estabilidad laboral, promociones verticales y ascensos que premiaban la antigüedad y la acumulación de certificaciones. En este grupo se encuentran las carreras profesionales de Argentina, Bolivia, Uruguay y los países de Centroamérica.

La segunda generación de regulaciones, que se inicia en el año 2000 con reformas a la carrera docente en varios países de la región, reconoce que los docentes deben ser personas altamente capacitadas y con un buen desempeño en el aula. Por lo tanto, estas nuevas carreras docentes se caracterizan por tener salarios diferenciados por niveles de desempeño, mecanismos de promoción horizontal (hacia funciones que permiten obtener mejoras económicas y seguir enseñando en el aula) y ascensos e incentivos basados en los resultados en evaluaciones de desempeño. En este grupo se encuentran países como Chile, Ecuador, México y Perú. Sin embargo, “en América Latina también hay carreras docentes que se ubican entre estas dos generaciones debido a que la profesión fue modificada parcialmente o bien las modificaciones solo afectan a los nuevos docentes, como ocurre en Colombia” (Cuenca, 2015, citado por Elacqua, Hincapié, Vegas, y Alfonso, 2018, p. 76).

De este modo, “varias de estas propuestas en la región para revisar, modificar o construir sistemas, en el caso de la carrera docente, buscan contribuir al desarrollo de los docentes a lo largo de su vida profesional, apoyar el mejoramiento de su desempeño, favorecer las adecuadas condiciones de trabajo así como ofrecer oportunidades de crecimiento y satisfacción laboral” (Cuenca – UNESCO, 2015, p. 42). No obstante, “en algunos países aún persiste la tendencia a entender la carrera docente como el régimen legal que regula el ejercicio de la profesión, estableciendo normas para el ingreso, la permanencia, la movilidad y el retiro de los docentes en el sector público” (Murillo y cols, 2006, p. 11). Así mismo, la evaluación docente, en general, continúa asociada al control y la sanción más que al desarrollo profesional y al mejoramiento de las escuelas.

Al respecto, Niño (2001) considera que la evaluación docente tiene una finalidad cuya comprensión real se encuentra plenamente diferenciada en las tendencias de evaluación como: 1) Rendición de cuentas; 2) Pago por méritos; 3) Desarrollo profesional; y, 4) Mejora de la escuela (p. 45). Por tanto, algunas de estas tendencias apuntan a buscar y optar por modelos de evaluación que entienden la evaluación como procesos de desarrollo profesional asociados a la formación y perfeccionamiento del profesorado e ir desechando modelos que consideran a la evaluación como un instrumento de control al que se vinculan las mejoras salariales como se está haciendo en los países más avanzados. El eje formado por la evaluación, el desarrollo profesional y la formación continua es la base donde han de apoyarse los modelos de evaluación de la actividad docente del profesorado (Gil, 2010).

Por lo anterior, la OREALC/UNESCO (2006) ha determinado según su clasificación que “el cuarto modelo de evaluación está representado por aquellos sistemas educativos que realizan evaluaciones periódicas del desempeño docente para la concesión de incrementos salariales” (p. 116). Una buena parte de países de la región cuenta con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores, utilizando diferentes métodos e instrumentos para su promoción como la experiencia, las pruebas escritas, entrevistas, la autoevaluación etc. Este escalafón puede servir para determinar tanto los complementos salariales como otros beneficios laborales o profesionales.

A continuación se da un ejemplo (tabla 1) de la periodicidad de la evaluación a docentes, los instrumentos utilizados y su ponderación en Chile, Ecuador, México, Perú y Colombia:

Tabla 1. Periodicidad y ponderación de instrumentos utilizados en la evaluación a docentes

Instrumentos	CHILE	ECUADOR	MÉXICO	PERÚ	COLOMBIA
Periodicidad	4 años	2 años	4 años	5 años	1 años
Pruebas escritas		48%	40%		
Observación o grabación de clases (Video)	34%			50%	80%
Evidencias y reflexión de la práctica docente	26%	17%	60%		
Entrevistas o coevaluación por un par	20%	8%			
Autoevaluación	10%	3%			10%
Evaluación del director – Evaluación de desempeño	10%	5%		17%	5%
Encuesta a alumnos o familias		4%		17%	5%
Otros		15%		16%	

Fuente: Elacqua, Hincapié, Vegas, y Alfonso, 2018 – maestro 2025.

Como se ha expuesto, en el caso de Colombia, los docentes pertenecientes a los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 cuentan cada uno con su propio escalafón, constituido por distintos grados, niveles y criterios para su ascenso, los cuales pueden ir

alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario. “Estos escalafones docentes, son un mecanismo de asignación salarial que ocupa gran parte del presupuesto de la educación y en la actualidad los criterios y el proceso de evaluación representan uno de los mayores obstáculos para que los docentes pertenecientes al Decreto 1278 puedan ascender o reubicarse salarialmente” (Maussa, 2012, p. 227).

Respecto al escalafón para los docentes que han ingresado al sector público después del año 2002 en Colombia, está conformado por tres grados establecidos con base en la formación académica. Cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales A-B-C-D (Art. 20 y 21 Decreto 1278). (Tabla 2)

Tabla 2. Escalafón Docentes 1278 de 2002

Grados		Niveles			
1.	Normalistas superiores y Tecnólogos en educación	A	B	C	D
2.	Profesionales licenciados y No licenciados	A	B	C	D
3.	Maestrías y Doctorados	A	B	C	D

Fuente: Decreto Ley 1278 de 2002.

En lo referente a su ascenso o reubicación los docentes pertenecientes a este Decreto deben presentar la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo –ECDF-, la cual fue acordada en el Acta de acuerdos del levantamiento del Paro Nacional del Magisterio del 7 de mayo de 2015, reglamentada como proceso transitorio con el Decreto 1757 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional –MEN- para la primera cohorte y se aplicó a los educadores que participaron en alguna de las evaluaciones por competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014, que no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón. Para la segunda cohorte con Decreto 1657 de 2016 y para la tercera cohorte se publicó dos años después la resolución 18407 del 29 de noviembre de 2018.

En ese orden, para el MEN-UPN (2015) “la ECDF constituye un modelo que resalta el protagonismo de la práctica pedagógica y escenario en el que se evidencian de manera integral, las fortalezas y oportunidades de mejora de los educadores” (p. 3). Para ello, el docente debe dar cuenta de cuatro criterios: 1) Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente; 2) Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica; 3) Praxis pedagógica; y 4) Ambiente de aula.

De acuerdo con los criterios anteriores, el proceso metodológico de evaluación requiere que el docente reúna los requisitos para la inscripción a la ECDF y presente las evidencias por medio de los siguientes instrumentos: videos, encuestas a miembros de la comunidad educativa, autoevaluación y evaluación de desempeño. Cada instrumento debe cumplir con las especificaciones adoptadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-, garantizando confiabilidad, validez e imparcialidad en el proceso (Artículo 8, Resolución 22453). En este sentido, una de las especificaciones adoptadas por el ICFES y registrada en la tabla 1, hace referencia a las diferentes ponderaciones que los

instrumentos de la evaluación para ascenso de grado o reubicación de nivel salarial tienen según el cargo (para el estudio los docentes de aula), utilizando una escala de valoración de 1 a 100.

Una vez cumplidos los requisitos, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- como entidad encargada de realizar la calificación de los diferentes instrumentos procede a realizar la valoración de la práctica educativa presentada en el video a través de pares evaluadores (maestro2025). Finalizado el proceso de valoración de instrumentos y establecido el puntaje y resultado de aprobación por parte del ICFES, cada Entidad Territorial Certificada (ETC) debe publicar los resultados expresados en una escala de uno a cien puntos, con una parte entera y dos decimales. Cabe aclarar que serán candidatos a ascender o a ser reubicados en un nivel salarial superior en el escalafón docente, quienes obtengan más de 80% (80 puntos) en la ECDF. Quienes no superen la evaluación deberán adelantar alguno de los cursos de formación que ofrezcan universidades acreditadas institucionalmente y/o que cuenten con facultades de educación de reconocida trayectoria e idoneidad, de conformidad con los parámetros establecidos por el MEN (solo puede acceder a los cursos el porcentaje indicado en el Decreto expedido para cada cohorte, por ejemplo para la segunda cohorte solo el 12%, de docentes tuvo acceso a ellos).

Acercamiento teórico-metodológico a las representaciones sociales

Esta investigación retoma como base teórico-metodológica de las Representaciones Sociales (RS) la teoría desarrollada por Serge Moscovici, autores como Denise Jodelet, Tomás Ibáñez y Jean-Claude Abric con su enfoque estructural para abordar el estudio de las RS, el cual permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción. Si bien el conocimiento disciplinar es importante en la labor de un profesor, las concepciones y representaciones de los docentes sobre su trabajo y su profesión juegan un rol primordial en la evaluación.

Esto ha de llamarse representaciones sociales (RS) porque son “una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet, 1986, p. 473). En este sentido, autores como Moscovici (1979), Abric (2001), Jodelet (1986), Farr (1986; 1994) e Ibáñez (1994) coinciden en señalar a las RS como un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos o los grupos, en el curso de sus interrelaciones con nuevos conocimientos, que transforman en realidades cotidianas. El conocimiento que se tiene sobre un objeto social hace parte del saber compartido por los grupos sociales en los cuales se define la forma como se actúa ante ellos.

En otras palabras, la noción de RS tiene que ver con la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y las significaciones de las personas de nuestro entorno próximo y lejano. Es decir, las RS de los docentes

pertenecientes al Decreto 1278 sobre la ECDF se constituyen a través de sus experiencias, pero también desde las informaciones, conocimientos, actitudes, emociones y modelos. Para ello, como sustento teórico se ubican las dimensiones de las Representaciones Sociales planteadas por Moscovici (1979, p. 45) las cuales son:

Información: Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social, cuya cantidad y calidad es variada en función a ciertos factores y fuentes. Por tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de los datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

Actitud: Es la orientación general positiva o negativa, favorable o desfavorable en la que el individuo inscribe una representación social y cuya función es dinamizar y regular su acción. Según Araya (2002, p.39) “La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho”.

Campo de representación: Remite a la idea de la imagen o al contenido concreto acerca del objeto de representación que en el caso del presente estudio es la ECDF de los profesores regidos por el Decreto 1278. Es en la imagen donde una RS se procesa internamente; proceso que implica ordenar los componentes, es decir, la información y la actitud, para que los contenidos pasen a formar parte del campo de la representación.

Esta última dimensión cobra importancia al develar la existencia de una estructura relacional jerárquica de los elementos presentes en el contenido de las representaciones. Dicha estructura ha sido descrita y explicada en sus dinámicas de relación por Abric (2001) el cual sostiene que “Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación (p. 10).

El núcleo central de una representación constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos, puesto que a la vez determina su significación y organización, ya que está fuertemente anclada en la memoria colectiva del grupo que lo elabora, sobre las condiciones históricas y sociales del grupo. Tiene una función consensual y define la homogeneidad compartida por el grupo, estableciendo un carácter normativo de las significaciones que comporta (Abric, 2001, p. 10).

Se puede decir entonces, que el análisis de las RS desde las dimensiones descritas permite que surja un modo de conocimiento social influenciado culturalmente, en el que los docentes no solo reciben información, sino que también la producen y la median en las interrelaciones sociales; de modo tal que los profesores no pueden entenderse como simples portadores pasivos de roles. Las RS permiten establecer relaciones con el mundo de la vida cotidiana y con los objetos que los actores construyen sobre éste. En el caso de la evaluación docente, sirven como un medio de expresión a través del cual los profesores toman postura ante la forma en que creen, piensan, sienten que han sido evaluados y al hacerlo permite que identifiquen sus esquemas de pensamiento para que puedan explicar su representación y en ese orden transformarla.

Por lo tanto, la premisa de la que parte esta investigación se funda justo en la consideración de que son las creencias, concepciones, experiencias e imaginarios de los docentes las que fundamentan las acciones con las que se hacen presentes en su realidad cotidiana. Por lo que, conocer tanto las ideas, interpretaciones e imaginarios de los profesores sobre la ECDF es una vía para vincularse con la colectividad, identificar las formas en que conciben la evaluación, las prácticas pedagógicas y su contribución en el desarrollo personal y profesional.

Metodología

Esta investigación sentó sus bases en el enfoque cualitativo por su carácter descriptivo e interpretativo, debido a que propende por la producción de conocimiento a partir de la identificación, descripción y análisis de las experiencias, vivencias, concepciones e imaginarios que los docentes en tanto protagonistas conceden a sus actuaciones y a las ideas que han generado sobre la ECDF, registrando las constantes o regularidades presentes en la población de estudio.

Frente a este enfoque, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que puede concebirse como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 11).

Ahora bien, en concordancia con los objetivos de la presente investigación, el diseño metodológico empleado para la obtención de información se determinó como No experimental ya que los datos acerca de las RS de los docentes frente a la ECDF fueron recabados tal y como se presentaron en su contexto natural, sin que medie una manipulación deliberada de las variables para después analizarlas (Hernández, et al, 2014). Así mismo, para la recolección de la información se utilizó un diseño transversal, ya que esta se llevó a cabo en un solo corte de tiempo –Marzo y Abril de 2019-, por lo que el acercamiento a la realidad que se describe corresponde a un tiempo único (Hernández, 2010). Es decir, las RS de los docentes sobre la ECDF pueden presentar algunos cambios en acercamientos futuros debido a la determinación de múltiples factores.

En lo referente a los procedimientos de recolección de la información requerida que permitiera tener una perspectiva lo más completa, global e integradora posible del hecho investigado, se aplicaron dos técnicas: la encuesta y la entrevista semiestructurada, por ser las técnicas más utilizadas en el estudio de las representaciones (Abric, 2001). Para ello, se construyeron los instrumentos (encuesta y entrevista), los cuales fueron sometidos a proceso de validación cualitativa a través de valoración por expertos.

La encuesta quedó conformada por cuatro partes: la primera parte indagó los datos generales del docente; la segunda a través de supuestos integrados sobre los campos de representación derivados del análisis de los estudios, perspectivas teóricas de la ECDF, con un formato de respuesta tipo Likert; la tercera parte estuvo enfocada en la valoración de algunos aspectos de la ECDF utilizando pares de palabras donde debían marcar de acuerdo a la escala dada; y la última parte se utilizó la técnica de asociación libre con preguntas

abiertas, puesto que favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio.

Así mismo, la entrevista semiestructurada quedó constituida por 3 preguntas sobre datos generales del docente, y 12 preguntas abiertas centradas en las variables elegidas, que constituyeron una guía pero no una limitante para su aplicación, permitiendo flexibilidad al entrevistador para explorar los significados, sentimientos y opiniones que acompañan a las dimensiones de las RS acerca de la ECDF

El objetivo del cuestionario aplicado en la encuesta y la guía de entrevista fue recoger las creencias, opiniones, ideas e imaginarios sobre las experiencias y vivencias frente a la ECDF de 240 profesores evaluados en Bogotá. Esta información no pretendió ser evidencia de logros y desaciertos específicos del proceso de evaluación, pues su foco estuvo puesto en conocer las representaciones reportadas por los evaluados. Por ende, la información obtenida a través de su análisis es relevante para conocer la valoración social de la evaluación, inferir qué problemas amenazan a algunos procesos y componentes de la ECDF, así como las ventajas logradas hasta ahora que deben ser cuidadas o potenciadas.

Para esta investigación se seleccionó una muestra de 240 Docentes de Pre-escolar, Educación Básica y Media de colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002, que se hayan presentado voluntariamente mínimo una vez a la ECDF, sin importar edad, sexo y área disciplinar. Se tomó esta muestra pues de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010):

En las indagaciones cualitativas, la muestra involucra un número no muy grande de personas, eventos, sucesos o comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia, ya que no se pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias y buscan principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información (p. 13).

En este sentido, para los instrumentos de encuesta y entrevistas previstos en el estudio fueron necesarios dos diseños de muestras: el muestreo no probabilístico accidental o casual para la aplicación de 200 encuestas y la muestra no probabilística cualitativa para la recolección de datos a través de 40 entrevistas. Una vez tomada la información, el procesamiento y análisis de datos se realizó a través de un abordaje hermenéutico, el análisis de contenido, los rasgos en común y diferencias encontradas a partir de la obtención de ciertas medidas de tendencia central que facilitaron su comprensión y análisis.

Por tanto, siendo esta una investigación cualitativa y que el procedimiento de análisis de contenido se enfoca en la palabra es decir, sobre lo expresado en las entrevistas y preguntas abiertas en las encuestas acerca de las RS de los docentes sobre la ECDF; para el procesamiento de la información recopilada y su alta complejidad se recurrió al uso de la herramienta tecnológica ATLAS.ti. De igual manera, para efectos del análisis de los datos de las partes 2 y 3 de la encuesta y el alto volumen de datos obtenido en la investigación, se recurrió al uso del software SPSS, ya que permitió conocer la frecuencia

del ítem en la población, el rango medio de aparición en la asociación y la importancia del ítem para el sujeto, favoreciendo la organización, estructuración y sistematización de la información, de tal manera que se pudiese efectuar el análisis cualitativo.

En este proceso, para la sistematización y análisis de la información obtenida se realizó: la transcripción de protocolos de las entrevistas y encuestas, la revisión y recolección de citas, los alcances de las respuestas, su relevancia y recurrencia la cual se registró a través del análisis estadístico y el análisis de convergencia de las enunciaciones, teniendo en cuenta las RS que resultaron más relevantes para el trabajo investigativo. Igualmente, se hizo el análisis e interpretación de los datos a partir de la matriz de coherencia interna de los testimonios de los docentes y la red semántica de categorías de investigación elaboradas para ello.

Teniendo en cuenta el proceso descrito, se establecieron las categorías de análisis: 1) Evaluación docente desde la cual construyen y operan en la práctica las RS de los docentes. Para su descripción se determinaron cuatro subcategorías: Tendencias de la evaluación, debilidades de la ECDF, fortalezas de la ECDF y propuestas para la mejora de la ECDF; 2) Políticas de evaluación docente, para la cual se determinaron las subcategorías: Intencionalidades, consecuencias y factores psicológicos asociados al proceso; y 3) Dimensiones de las representaciones sociales, constituida por tres subcategorías: Información, Actitud y Campo de representación.

Por último, una vez realizado el anterior procedimiento a partir de la información proporcionada por los distintos actores y el adecuado análisis de los datos, estos permitieron un acercamiento a la manera en que perciben y llevan a cabo la ECDF, establecer unos resultados, conclusiones y la posibilidad de elaborar una propuesta que invite a convertir la evaluación en un elemento pedagógico, crítico y formativo.

Análisis de resultados

Con base en lo anteriormente indicado, se desarrollaron cada una de las categorías permitiendo, a partir de esta presentación descriptiva – interpretativa, exponer los hallazgos de la investigación, procurando responder a cada uno de los objetivos del estudio.

Respecto de las características de los docentes, se encontró que el mayor porcentaje de docentes entrevistados (75%) y encuestados (79%) tiene estudios de maestría. Además, el 55% de docentes entrevistados y el 55.5% de encuestados se encuentran ubicados en los niveles de escalafón 2A y 2B. Indicando que no existe una correlación entre la formación académica y el ascenso en el escalafón docente, pues aunque haya obtenido el título de maestría no es suficiente para ascender al nivel 3 del escalafón, prima y se da mayor valor a la grabación del video de una clase que a los años de formación académica.

Categoría uno: Representaciones Sociales.

Al pensar en las RS sobre la ECDF como ámbito de análisis nos encontramos con una gran cantidad de elementos que atraviesan no solo las creencias y concepciones de los sujetos, sino también sus experiencias en las prácticas educativas. Esta primera unidad de

análisis responde al objetivo de indagar y analizar las concepciones e imágenes que tienen los docentes regidos por el Decreto 1278 acerca de la evaluación para ascenso o reubicación de nivel salarial. (Tabla 3)

Tabla 3. Matriz de testimonios más relevantes y recurrentes de los docentes campo de representación

Entrevistas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia	Encuestas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia
“Presión”, “angustia”, “estrés”, “ansiedad”, “intranquilidad,” “nervios”	18	“Ansiedad, estrés”	33
“Video muy alejado de la realidad que se vive en el colegio” “Clase falsa” “Descontextualizada”	10	“Actuación, show, montaje”	28
“Subjetiva” “No formativa”	9	“Fuera de contexto”	28
“Injusta”	7	“Retroalimentación ambigua”	24
“No depende de la capacitación sino del presupuesto”	6	“Subjetiva” “No es formativa”	22
“No mide la realidad de mi práctica pedagógica, ni mi labor como docente”	5	“Impedir o reducir los ascensos”	21
“Coercitiva”, “de control”, “represiva”	5	Presupuesto limitado”	19

Fuente: Elaboración propia

Se evidenciaron relatos en común ante la ECDF cuyas actitudes desfavorables están relacionadas con la insatisfacción y crítica hacia la forma en que son evaluados (video) pues no constituye un proceso continuo. Las condiciones de su entorno político frenan las posibilidades de ascenso (presupuesto) son acompañadas de la subjetividad de la evaluación (pares evaluadores) donde no se reconoce el contexto, las habilidades propias y los méritos académicos del docente. Además, aunque tienen un conocimiento medio acerca de la ECDF, requieren de mayor socialización, divulgación y ejemplificación.

Categoría dos: Evaluación Docente.

La segunda categoría de análisis se reseña inicialmente de acuerdo con dos tendencias de evaluación predominantes en esta investigación: Rendición de cuentas y Desarrollo profesional, que permiten dar respuesta a uno de los problemas específicos de la investigación acerca de cuáles son las tendencias y concepciones que se dejan leer en las RS de los docentes de la ciudad de Bogotá sobre su evaluación para ascenso o reubicación salarial.

Tabla 4. Matriz de testimonios más relevantes y recurrentes de los docentes Subcategorías: Rendición de cuentas y desarrollo profesional

Entrevistas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia	Encuestas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia
“Evaluación coercitiva, de control”	13	“Instrumento de control”	39
“Es punitiva, castiga al maestro y le niega la posibilidad de mejorar en todo sentido”	5	“Carácter punitivo”	12
“Evaluación descalificadora que no mide la realidad de mi práctica pedagógica”	6	“Video no es evidencia de desempeño docente”	11
“La evaluación me permite tomar más conciencia sobre mi práctica educativa”, “Nos hace reflexionar el cómo enseñar”	7	“Mejorar prácticas pedagógicas” “Estrategia pedagógica”	15
“Permite mejorar las falencias”. “Espero que nos sigan retroalimentando para mejorar”	5	“Reflexión sobre práctica” “Oportunidad de mejora”	11

Fuente: Elaboración propia

Desde estas concepciones prima la imagen de que el uso de la evaluación es para medir y calificar, conllevando a que por su efecto algunos profesores se interesen primordialmente por la nota, aprobar y alcanzar el ascenso o la reubicación salarial. Además, evidencia un mínimo cumplimiento del objetivo que pretende el MEN con la ECDF, pues el número de docentes cuyas RS expresan que la evaluación contribuye a la mejora de la práctica pedagógica corresponde aproximadamente a un 25% de la muestra.

Estos resultados concuerdan con el llamado a una toma de conciencia del maestro por una reflexión autónoma, que preceda a la presentación de alternativas a los problemas surgidos en las prácticas cotidianas y que propenda por fortalecer en el docente la necesidad de actualizarse, capacitarse y mejorar sus conocimientos y prácticas.

Tabla 5. Matriz de testimonios más relevantes y recurrentes de los docentes Subcategoría: Debilidades, Fortalezas de la ECDF y Factores asociados al proceso

Entrevistas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia	Encuestas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia
“No es diagnóstica ni formativa”	11	“Subjetiva, parcializada”	31
“Contradicción entre pares evaluadores y lo que dicen los números”	10	“Actuación, obra de teatro”, “Clase irreal”	28
“Evaluación fuera de contexto”. “Esto del video es muy alejado de la realidad que se vive en el colegio”	9	“Poco tiempo para ver la práctica docente”	27
“Evalúa más mi capacidad de actuación ante las cámaras que mi clase”	7	“Retroalimentación no es clara”	24
“No presenta un aporte significativo para que yo mejore mi práctica y me dignifique como docente”	6	“Descontextualizada”	23
“Reflexión sobre planeación y desarrollo de clase”	12	“Reflexión”, “innovación”	25
“Ha llevado a la capacitación docente”	7	“Proceso de formación docente”	21

“Estrés”, “ansiedad”	17	“Estrés”, “ansiedad”	53
“Desmotivación” “Frustración”, “desesperanza”, “desilusión”	15	“Desmotivación”, “Desilusión”	20
“Presión”, “angustia”, “Incertidumbre y preocupación”	5	“Temor”, “Intimidación”	14
“Indignación”, “Denigrante”	5	“Salud docente afectada”	10
“Miedo”, “Traumática”	5	“Desasosiego”, “angustia”, “intranquilidad”	10

Fuente: Elaboración propia

Las concepciones de los docentes sobre las debilidades de la evaluación permitieron dar respuesta la pregunta específica de la investigación acerca de qué problemáticas en común encuentran los profesores en los procesos de la ECDF. En este sentido, parece que los objetivos planteados por el MEN han quedado solo en su enunciación, ya que a juicio de los docentes existe un alto cuestionamiento acerca de la imparcialidad y subjetividad de los pares evaluadores, la falta de articulación entre la evaluación, el contexto y el quehacer pedagógico real de los docentes, la retroalimentación y la posibilidad de mejora a través de los pocos cupos para los cursos de formación. Sin embargo, para un grupo menor de docentes el aporte y valor educativo de los testimonios radica en que en sus RS asumen la postura de identificar la evaluación como necesaria, útil, que contribuye y favorece el mejoramiento docente.

En cuanto a las representaciones expresadas en emociones, sensaciones y sentimientos, se encontró que en su mayoría son negativas, plasmando con ello que la ECDF ha sido intimidante, estresante, desmotivante, frustrante e indignante. Por lo que, a esta decepción y frustración se le suma el que no sean tenidos en cuenta sus avances académicos (maestría, doctorado), sus aportes a la institución, sus niveles de compromiso y experiencia, generando con ello desesperanza y la sensación de un estancamiento total. (Tabla 6)

Categoría tres: Políticas de evaluación docente

Tabla 6. Matriz de testimonios más relevantes y recurrentes de los docentes Subcategorías: Intencionalidades y Consecuencias

Entrevistas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia	Encuestas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia
“Un papel de ataque y de impedir el ascenso”, “Es una forma de control”, “Un papel de inequidad”	12	“Evaluación sujeta a presupuesto”	25
“Se han establecido presupuestos que solo cubren un porcentaje de docentes para ascender”, “Todo gira en torno a intereses económicos”	14	“Permite ascender solo a un porcentaje de docentes”, “Presupuesto insuficiente”	18
“La mayoría de estas se comprometen con el gobierno de turno”	5	Frenar ascenso y reubicación salarial.	8

“No presenta un aporte significativo para que yo mejore mi práctica y me dignifique como docente”	7	“No evidencia la realidad del quehacer docente”	25
“Esta política educativa ha desmotivado a los docentes, ya que no es suficiente lo que hace el maestro (estudio) sino que además se evalúa y somete al presupuesto”	6	“Excluyente, discrimina”	14

Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de las respuestas se evidencia inconformidad con respecto a las posibilidades de ascenso, mejora salarial y laboral, porque están limitados a la disponibilidad presupuestal. Es necesario resaltar que las políticas de evaluación docente juegan un papel primordial en las oportunidades para asignar los recursos necesarios para los cursos y los ascensos o reubicaciones. En este sentido, las políticas de evaluación en Colombia deberían propender por mejorar el nivel salarial, el desarrollo académico y profesional del docente y por ende su condición laboral. (Tabla 7)

Tabla 7. Matriz de testimonios más relevantes y recurrentes de los docentes Subcategoría: Aportes para la mejora de la ECDF.

Entrevistas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia	Encuestas Jerarquías definidoras	Rango de frecuencia
“Que los pares evaluadores vayan directamente a los colegios y evidencien el quehacer del docente en un lapso de tiempo mayor“, Se cambie por observaciones de clase, reflexión diaria, con compromisos y diálogo”	12	“Estudios, tiempo, innovación o investigación, publicaciones, producción académica”	40
“Eliminar el video”	10	“Eliminar el video”	34
“Que la evaluación fuera en realidad formativa, educativa, de saberes, práctica y experiencias”	10	“Retroalimentación clara y presencial”	29
“Ascender solo con presentar el título de maestría o doctorado”, “Dar la opción de capacitación y ascenso por estudios”	9	“Evaluación de procesos, continua”, “Visión general de la evaluación”	23
“Que no se condense en 45 minutos, constancia y proceso permanente”	8	“Evaluación contextualizada”, “Con criterios reales y flexibles”	20
“Que los docentes asciendan por estudios, experiencia y producción académica o formación profesional”	7	“Observación y acompañar las clases en el colegio”	19
“Tendría más en cuenta la evaluación de desempeño que nos realizan, pues ahí evalúan el proceso que lleva uno en el año”, “ Le daría mayor valor”	5	“Evaluación de desempeño”	18
		“Evaluación formativa, mejoramiento profesional”	16

Fuente: Elaboración propia

Recogiendo los diversos aportes, es pertinente señalar que los aspectos mencionados apuntan a lo que sería una evaluación para ascenso o reubicación en el escalafón tal vez no ideal para todos, pero sí participativa, donde se tengan en cuenta sus experiencias,

concepciones y aportes. Esto atendiendo a que son pocos los docentes que mencionan el no querer que se les evalúe, al contrario, piden que se realice, pero con unas condiciones diferentes a las actuales.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la evaluación docente representa un escenario complejo, diverso y marcado de múltiples imágenes y concepciones cuyo análisis y comprensión favorece la generación de nuevos conocimientos, las conclusiones se han estructurado de la siguiente forma:

De acuerdo con el primer objetivo específico: **Caracterizar las Representaciones Sociales –RS- y tendencias que sobre la evaluación para ascenso o reubicación salarial ECDF tienen los docentes, se concluye que:** este se cumplió a cabalidad, pues a partir del análisis realizado a lo largo del trabajo de investigación se pudo evidenciar un gran número de docentes con representaciones desfavorables en las que prevalecen concepciones acerca de que los criterios, instrumentos (en especial el video), las perspectivas con las que se evalúa y desde los que se evalúa (rúbricas, pares evaluadores) difieren mucho unos de otros. De igual manera, las representaciones favorables hacia la ECDF se presentaron en un porcentaje menor, algunas enfocadas al papel formativo de la misma y otras al favorecimiento de un incremento salarial.

Los discursos interpretados en la consulta testimonial permiten concluir que, el mayor porcentaje de relatos expresados por los profesores coinciden con la imagen de la evaluación para medir, calificar, establecer parámetros de control y determinar las competencias de los docentes, pues no les queda otro remedio que cumplir con los requerimientos establecidos en la normatividad, sin importar si aporta o no, a la mejora de la práctica pedagógica. Conllevando, a que la tendencia predominante evidenciada sea la de rendición de cuentas, donde priman intereses de vigilancia y sanción (No aprobación = No ascenso = No mejora salarial). Así mismo, toma relevancia el reconocimiento acerca de la deficiente relación entre la ECDF con lo que aporta al docente y a su práctica.

En este sentido, en sus RS prima la influencia negativa, coercitiva y de control (rendición de cuentas) sobre las tendencias de desarrollo profesional y la contribución a la mejora de la escuela. Estas dos últimas tendencias deberían ser dos fortalezas presentes en la evaluación, ya que el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes, su reconocimiento profesional y salarial constituyen el discurso principal de las políticas de evaluación vigentes, sin embargo, en las concepciones actuales de los profesores estas se encuentran en el centro de lo deseable.

En cuanto al segundo objetivo específico: **Establecer los problemas en común que los docentes encuentran en la ECDF**, las temáticas dominantes estuvieron relacionadas con las estrategias metodológicas, tiempos, instrumentos, retroalimentación y posibilidades de mejora, encontrándose un alto nivel de cuestionamiento acerca de:

1. La forma en que se evalúan sus desempeños y la poca contribución de la evaluación en los procesos formativos y de mejora de su práctica pedagógica.

2. La falta de articulación entre la evaluación, el contexto, la retroalimentación y el quehacer pedagógico real.
3. El poder, la subjetividad e imparcialidad de los pares evaluadores cuyos niveles de credibilidad y confianza han disminuido por las contradicciones en los resultados cualitativos y cuantitativos de la ECDF.
4. El no otorgar un valor pedagógico a la evaluación concibiéndose como no diagnóstica ni formativa, pues no representa un aporte significativo a la práctica pedagógica, y la posibilidad de mejorar las falencias encontradas es mínima por los pocos cupos que asignan para los cursos de formación.
5. Poca claridad en torno a asumir la evaluación como un proceso permanente y sistemático, ya que evalúa en una clase toda la práctica docente.
6. Se evalúan aspectos no referidos a la planeación académica como “la capacidad de actuación ante las cámaras, con estudiantes ideales que no existen” como lo expresan algunos docentes participantes.
7. Ambivalencia por parte del docente entre presentarse a una evaluación asociada al salario y sujeta al presupuesto como un requerimiento de norma para poder ascender o reubicarse, y la resistencia a ser evaluados y su experiencia, donde no encuentran el papel reflexivo y transformador de las prácticas.

Estas problemáticas, a la luz de las experiencias y comprensiones de los profesores, difieren sustancialmente con los propósitos establecidos en la normatividad prevista para la ECDF, donde el papel central está enfocado en la reflexión e indagación de la práctica pedagógica con el objetivo de incidir positivamente en ella, en sus condiciones y avances pedagógicos.

En ese orden de ideas, para el caso del objetivo general: Analizar las representaciones sociales de los docentes de Bogotá-Colombia, pertenecientes al Decreto 1278, frente a la evaluación de ascenso o reubicación salarial que aporten a la elaboración de una propuesta complementaria para la mejora de la ECDF, evidencia que su análisis y comprensión implica el reconocimiento de aspectos políticos, personales, pedagógicos, económicos, y sociales de los docentes inmersos en cada una de las categorías y subcategorías que la están determinando. Por todo ello, las temáticas más recurrentes y predominantes que presentaron altos niveles de homogeneidad en la investigación están relacionadas con:

- a. La calidad y cantidad de información los ha llevado a asumir una postura más de aceptación que una convicción de que su contenido y sentido es relevante para su práctica. Así mismo, se requiere un mayor grado de socialización, divulgación y ejemplificación, para lograr un conocimiento suficiente y claro de los procesos de evaluación.
- b. Una actitud desfavorable para la mayoría de las docentes expresada en imágenes de rechazo, insatisfacciones e inseguridades, relacionados con los criterios, instrumentos y la práctica evaluativa actual donde no se reconoce el contexto, las habilidades

propias y los méritos académicos del docente, cómo los hace sentir y la concordancia de los resultados con sus expectativas.

- c. Un proceso eminentemente instrumental, puesto que en la implementación, el video, como instrumento con el mayor porcentaje en la ECDF, pierde sus condiciones de evaluación procesual, en la medida en que no permite ver la vida cotidiana y real de los colegios.

Las intencionalidades y consecuencias de las políticas de evaluación en la práctica tienen que ver más con una tendencia de evaluación cuantitativa y de resultados que con la tendencia a una evaluación cualitativa, contextualizada y procesual que promulga el M.E.N. Así mismo, estas intencionalidades traen consecuencias para el docente a nivel de limitaciones en su autonomía, dificultades para ascender en el escalafón y afectación psicológica por la presión y exigencia que les produce la ECDF al estar asociada directamente al salario.

La tendencia de la evaluación docente está orientada a la rendición de cuentas, concebida por la mayoría de los profesores como coercitiva, represiva y poco formativa, respondiendo a un ejercicio de control político y distante de la concepción pedagógica y humana de desarrollo personal y profesional del educador.

Una influencia favorable en su quehacer laboral presente para un porcentaje menor de docentes es evidenciada en una reflexión y reevaluación de sus prácticas pedagógicas y en la planeación de las clases. Por lo cual, la tendencia al desarrollo profesional no es una representación que prime en la ECDF.

Por último, otra RS recurrente hace referencia a la inequidad e injusticia social ya que a los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 se les impone más tiempo para la formación pues para ascender deben hacer maestría y doctorado y aun así aprobar la ECDF: también son evaluados anualmente el desempeño, lo que se convierte en un obstáculo para el ascenso en el escalafón y dificulta la mejora salarial. La situación descrita genera con ello desesperanza y la sensación de un estancamiento total.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo investigativo permitió determinar en el análisis de las RS sobre la ECDF que éstas son en su mayoría contrarias a los propósitos establecidos en la normatividad para la misma. En consecuencia, dentro de esta estructura normativa, la evaluación debe salir de su esquema interesado en medir para pasar a otro más centrado en la formación, donde las dimensiones pedagógica, procesual, dialógica y humana estén presentes. Sin embargo, se resalta que aunque para la mayoría de los docentes la evaluación actual no ha ejercido un papel significativo en la mejora de sus prácticas pedagógicas, el ejercicio de cuestionarse y reflexionar acerca de sus RS frente a la ECDF les permitió hacer surgir un modo de conocimiento social donde los profesores reciben y producen información y la median en las interrelaciones sociales. Por lo tanto, comprenden que la evaluación como está planteada requiere ser modificada y para ello los docentes deben asumir una postura más crítica, participativa y propositiva.

En cuanto al tercer objetivo específico: Identificar los aportes más representativos que los docentes realizan acerca de la evaluación para ascenso o reubicación salarial, podemos responder que se cumplió de manera satisfactoria, ya que los docentes mostraron gran interés en realizar aportes significativos hacia aquellos aspectos que según sus experiencias y representaciones consideran contribuyen a mejorar la ECDF actual y por ende a su práctica pedagógica. En este sentido, se evidenció que la mayoría de los aportes están referidos a la transformación de las dimensiones: pedagógica, política-económica y psicológica como aspectos determinantes para que las prácticas evaluativas sean formativas, justas y procesuales, y que propendan por el desarrollo profesional del docente. Los aportes producto de esta investigación se verán reflejados en la propuesta para la mejora de la ECDF que se elaboró, la cual permitió cumplir con el cuarto objetivo específico.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones y la propuesta complementaria para la ECDF, derivadas del análisis de las categorías objeto de estudio de esta investigación establece la necesidad de hacer un llamado a las entidades del gobierno, como el M.E.N, a las asociaciones gremiales FECODE, ADE, y a los docentes regidos por el Decreto 1278, para que desde sus funciones y atribuciones, reflexionen sobre la importancia de orientar diversas acciones para modificar los criterios, asignación de recursos, implementación y resultados de la ECDF, fortaleciendo sus debilidades y aprovechando sus potencialidades para que el impacto de la evaluación en el docente y las instituciones educativas sea positivo, formativo y favorezca las adecuadas condiciones de trabajo, oportunidades de crecimiento y satisfacción laboral.

En este sentido, las orientaciones y modificaciones deben estar fundamentadas en investigaciones y aportes dados por los diversos actores del proceso evaluativo, para que a partir del conocimiento generado se pueda construir una propuesta nacional y lograr reformas en la ECDF. Es por ello, que se plantea la necesidad de que investigaciones como ésta se repliquen en todos los escenarios educativos, con el propósito de complementar y consolidar de manera consensuada y participativa la propuesta que como resultado del presente estudio se elaboró y cuya intención es complementar y mejorar la actual ECDF.

De acuerdo con lo manifestado se recomienda continuar haciendo investigaciones sobre las RS y la metaevaluación de la evaluación para ascenso o reubicación salarial, que permita conocer las implicaciones que tiene en los docentes, las prácticas evaluativas que llevan a cabo los pares evaluadores, los usos que se hacen de los resultados y cómo contribuir para lograr realmente que la evaluación sea procesual, dialógica, justa y genere mejoras en sus prácticas educativas.

Propuesta complementaria para la mejora de la ECDF

La revisión de la literatura y los resultados de la investigación acerca de las RS de los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002 sobre la ECDF, aportó la información

necesaria para diseñar la siguiente propuesta de modificación como complemento a la actual evaluación para ascenso o reubicación en el Escalafón docente, con el propósito inicial de dar a conocer las experiencias y representaciones que los actores educativos han expresado en sus testimonios, y poder ser agentes participativos en el proceso de mejoramiento de la evaluación a través de la generación de aportes deseables y factibles para la superación de los problemas o debilidades detectadas. Otro propósito, radica en la socialización de esta propuesta a los gremios sindicales ADE y FECODE, para que sea tomada en cuenta por la comisión de implementación que participa en la construcción y modificación de la ECDF, e igualmente sea incluida en el pliego de peticiones que presentan al Ministerio de Educación Nacional.

Por lo tanto, esta propuesta complementaria señala la necesidad de seguirla nutriendo con los aportes de investigaciones en torno a ésta temática, así mismo, vincular a todos los docentes regidos por el Decreto 1278 en este proceso a través de una gestión democrática que ayude al diálogo y a la reflexión de la práctica sobre la práctica en contextos reales, de acuerdo con sus funciones, experiencias, condiciones de trabajo, niveles de formación, problemáticas etc., es decir desde:

Lo pedagógico

Es necesario devolverle el papel protagónico a la dimensión pedagógica, pues en la actualidad la evaluación a través del video está recogiendo muy poco de la experiencia y la práctica real de los docentes. Lo anterior, teniendo en cuenta que no es procesual sino que evalúa en una clase toda la experiencia educativa, sus habilidades comunicativas e histriónicas, más que su papel como intelectual de la educación y la pedagogía.

En este sentido, los docentes consideran importante que se elimine el video como instrumento para evaluar la práctica pedagógica y se realice esta valoración de manera presencial en los colegios, a través de observaciones de clase, reflexión diaria, con compromisos y diálogo permanente. De esta manera los pares evaluadores pueden evidenciar el quehacer del docente en un lapso mayor (no solo una clase), favoreciendo la interacción directa con los evaluadores externos y el aterrizaje de las propuestas a las realidades de los colegios en cuanto a espacios, materiales y tiempo.

Esta opción permite que la evaluación muestre la realidad en el contexto de cada docente, con las condiciones favorables y desfavorables de cada institución, para que los agentes evaluadores puedan construir juicios valorativos más objetivos sobre la acción docente y fortalecerla. No como en la actualidad con condiciones creadas, preparadas, ensayadas y con libretos establecidos para el video.

Al respecto, otra opción que los docentes consideran viable en lugar del video es darle más valor a la evaluación de desempeño, pues en ella se evalúa la práctica pedagógica de manera integral y su proceso durante todo el año.

Ahora bien, si se habla de lo pedagógico es necesario que se incorpore a la ECDF, la producción intelectual como los proyectos de innovación, las publicaciones, el desarrollo

de investigaciones, la sistematización de experiencias etc., pues son parte del quehacer y aporte profesional del docente al sistema educativo.

Es deseable que la evaluación como su nombre lo indica realmente sea diagnóstica y formativa, que favorezca la reflexión e incida positivamente en la transformación de la práctica pedagógica y en la mejora de la institución educativa, para ello se plantea la necesidad de:

1. Contar con sistemas y criterios de evaluación confiables que permitan establecer los impactos y debilidades.
2. Articular los diversos criterios, procesos y momentos de la evaluación en la práctica.
3. Realizar procesos de selección y formación de pares evaluadores expertos y de la misma disciplina, con claridad en los criterios de evaluación, en los procesos de observación, en el diseño de estrategias de mejoramiento, de seguimiento, acompañamiento y capacidad para consensuar.
4. La retroalimentación debe ser presencial, consensuada, con oportunidades de discusión profesional sobre su trabajo.
4. Establecer planes de mejoramiento a corto plazo, con el fin de que el docente pueda hacer un uso adecuado de los resultados y motivándolos a socializar las buenas prácticas en el colegio.

En este sentido, es necesario recordar que las problemáticas planteadas a nivel de criterios y condiciones de la evaluación, la subjetividad y falta de claridad en la retroalimentación por parte de los pares evaluadores, son situaciones que requieren ser replanteadas y modificadas con urgencia, ya que producen efectos negativos en los actores educativos y en el valor pedagógico que se le otorga a la evaluación, e impiden el mejoramiento continuo y los avances en los procesos pedagógicos del establecimiento educativo.

Lo político

Para los docentes regidos por el Estatuto 1278 se han ido fijando políticas educativas en evaluación que no están diseñadas en su totalidad, pues su estructuración, criterios e implementación se hace en la marcha, es decir, existe la norma pero se está legislando hasta ahora sin una claridad de hacia dónde se va, haciendo que los docentes terminen siendo sujetos de experimentación.

En este sentido, se requiere que las entidades del gobierno y demás actores participantes en el proceso de construcción e implementación de la ECDF, hagan un alto en el camino y realicen una metaevaluación de la evaluación con el propósito de conocer los avances, dificultades, experiencias de los evaluados y evaluadores para así poder realizar los ajustes y modificaciones pertinentes.

En concordancia con lo anterior, su labor no debe quedarse en el diseño e implementación de políticas de evaluación, sino a partir de investigaciones como la presente hacer su diagnóstico e ir ajustando los criterios de evaluación, la metodología y

los recursos económicos de acuerdo con los requerimientos y características del contexto de los docentes y de la comunidad educativa. Para su logro es importante:

1. Diseñar políticas participativas para que los docentes cuenten en la toma de decisiones, el seguimiento y el reconocimiento de la evaluación.
2. Centrarse más en los procesos de evaluación que en los puntajes que reciben los docentes, reconociendo las implicaciones que los resultados tienen en la transformación de las prácticas educativas, en su situación laboral y emocional, y por ende en la calidad de la educación.
3. Ampliar las fuentes para la evaluación: Que los docentes asciendan por estudios, tiempo de experiencia y producción académica o formación profesional. Ascender solo con presentar el título de maestría o doctorado.
4. Mayor divulgación y socialización sobre las políticas de la ECDF, procedimientos e informaciones que de ellas se deriven.
5. Establecer un calendario de evaluación ligado a los planes de acción de los colegios para que los pares evaluadores puedan hacer el acompañamiento, retroalimentación y seguimiento a los docentes en un periodo de tiempo establecido para ello.
5. Establecer criterios cualitativos y objetivos para la evaluación de la práctica docente en su lugar de trabajo.
6. Que el Estado provea de los recursos necesarios para el ascenso o reubicación de todos los docentes, estableciendo una política de financiación sostenible en el tiempo y no de acuerdo con el gobierno de turno.
7. Así mismo, contar con el financiamiento adecuado y sostenible de los programas tendientes a la formación y cualificación docente, como derecho consagrado para la educación pública
8. Favorecer mejores condiciones salariales y laborales como parte de los incentivos al docente. Para ello la ECDF no debe estar amarrada a la mejora salarial, pues existe una concepción relacionada con usar la evaluación como vía para la mejora económica y no de desarrollo laboral, modificando los propósitos para los que fue creada.

Por último, por una justicia social y el derecho a la igualdad se transcribe la frase de un docente participante en este estudio: “Si los docentes somos evaluados, todos los profesionales deben ser evaluados. Las políticas deben ubicar al docente en la misma escala valorativa que se encuentran las demás profesiones”.

El Desarrollo profesional y la mejora de la práctica pedagógica

La Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa, para que cumpla el objetivo de aportar y corregir para mejorar no debe estar condicionada al ascenso, pues así adquiere la connotación de sanción, represión y de no contribución al desarrollo profesional. La evaluación para que contribuya a la mejora de la práctica pedagógica requiere transformar su visión despersonalizada a través del video, por una presencial, más humana, que

permita el intercambio de saberes y experiencias que aporten a los estudiantes y docentes de manera integral.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe estar orientada a la búsqueda de sentidos sobre el quehacer cotidiano del docente a la vez que mejoran sus propias condiciones de vida. Una evaluación con este enfoque llevado a la práctica permite disminuir la incertidumbre y la resistencia a ser evaluado, así mismo, estimula en los docentes el compromiso con sus procesos de actualización y formación continua por voluntad propia y no porque sea un criterio para el ascenso. Convicción-no obligación.

Por otra parte, surge el cuestionamiento sobre ¿cómo mejorar la práctica pedagógica si no se le permite al docente realizar los cursos de formación? Negar el derecho a superar las falencias encontradas en la ECDF, es negar la posibilidad de mejorar la práctica pedagógica al docente y por ende la calidad educativa. Una contradicción que requiere ser solucionada con urgencia, pues un resultado no aprobatorio indica que el docente evidencia necesidades y campos de actualización disciplinar y pedagógica. Lo anterior, implica la necesidad de implementar los cursos de formación para todos los docentes que no hayan aprobado la ECDF, pues lo contrario ratifica que interesa más el presupuesto que la calidad de la educación.

Al margen de lo dicho, es deseable que todos los docentes evaluados aportemos de nosotros mismos para que la evaluación y nuestro desarrollo profesional vayan en la misma dirección, para lo cual debemos asumirnos como sujetos éticos, políticos y pedagógicos, reconociendo que nuestra práctica tiene implicaciones en los otros y en nosotros mismos, y comprender que cada uno de los criterios de evaluación tienen un sentido y los resultados son solo una parte del proceso. Por ello, una adecuada retroalimentación constituye un sistema de información e insumo para generar procesos de modificación y/o mejora a partir de sus fortalezas y dificultades, evitando con ello persistir en el error.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (p.11-32). Filosofía y Cultura contemporánea.
- Apple, M. (2007). En las tareas del académico y el activista educativo crítico. *Revista Opciones Pedagógicas*, 37, p. 39.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 127, 39.
- Ardoino, J. (2000). *Consideraciones teóricas sobre evaluación en la educación. Evaluación de la docencia*. Paidós.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. CVNE (2014). *Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia*. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html>
- Cuenca, R., UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074_spa

- Decreto N° 2277 (1979). Adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 1979. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad>
- Decreto N° 1278 (2002). Expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, 2002. <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad> (18/09/2017).
- Decreto N° 1757 (2015). Se adiciona el Decreto N° 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley N° 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial. <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad>.
- Decreto 1657 (2016). Modifica el Decreto N° 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley N° 1278 de 2002. <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad>.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo.pdf>
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 496-500). Paidós.
- Farr, R. (1994). Representacoes Sociais: a teoria e sua história. En P. Guareschi y S. Jovchelovitch, orgs., *Textos Em Representacoes Sociais, Petrópolis, Vozes*, 1998 (p p. 31-59).
- Gallego, A. y Vásquez, O. (2015). Pruebas de ascenso y reubicación salarial en maestros. Un problema de dignificación de la labor docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 60-70. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/699/>.
- García, S. et al. (2014). *Tras la excelencia docente*. Fundación Compartir.
- Gil, Y. (2010). *Hacia un modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4617/TD%20de%20Yolanda%200Gil%20Ojeda.pdf?sequence=6](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4617/TD%20de%20Yolanda%20Gil%20Ojeda.pdf?sequence=6)
- Hernández, R., et al. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a. Ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., et al. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. Ed.). McGraw Hill.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1986). Representación social. Fenómeno, concepto, teoría. En *Psicología social*. Paidós.
- Maestro2025 (2017). *Etapas generales de la evaluación. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF)*. <http://maestro2025.edu.co/es/pagina/etapas-generales-de-la-evaluacion>
- Maussa, E. (2012). Evaluación de docentes, escalafones salariales e inversión en educación. *Económicas CUC*, 33(1), 225-238. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/186>

- Ministerio de Educación Nacional. M.E.N. (2015). *Acta de Acuerdos*. https://www.fecode.edu.co/.../2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_ME... (10/10/2017).
- MEN-UPN (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica Formativa*. Convenio Interadministrativo 1253 de 2015.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J.A. Castorina, *Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemuel.
- Murillo, J. y Cols. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC/UNESCO. Andros Impresiones.
- Niño, L. (2001). Tendencias predominantes en la evaluación docente. *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, 45.
- Pabón, G. (2018). *Así funciona el salario de los profesores en Colombia*. *Sistema informativo del Canal 1*. <https://canal1.com.co/entretenimiento/ideas-utiles/los-profesores-en-colombia-son-bien-remunerados/>
- Resolución N° 22453 (2016). Establece la estructura de actividades para el proceso de evaluación que tratan los artículos 35 y 36 (numeral 2) del Decreto Ley N° 1278 de 2002 para ascenso de grado o la reubicación nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma. <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad> (24/09/2017).
- Resolución 18407 (2018). Establece las reglas y la estructura del proceso de evaluación que tratan los artículos 35 y 36 (numeral 20) del Decreto Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379539_pdf.pdf (10/01/2019).
- Rodríguez, M. y Zapata, C. (2016). *La evaluación docente, una mirada desde el análisis del discurso: Aportes, tensiones y controversias* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/.../RodriguezArizaLauraMayarely2016.pdf>
- UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Una panorámica de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Zambrano, D. (2019). *Propuesta complementaria a la evaluación de carácter diagnóstico formativa a partir de las representaciones sociales: Experiencia de los docentes regidos por el Decreto 1278, en Bogotá-Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad de Baja California.

Formación de docentes desde la perspectiva intercultural ¿Deconstruyendo dispositivos hegemónicos?

Alicia Olmos
Federico Rojo

Los procesos de formación docente, tanto inicial como continua, son objeto de estudio y trabajo en los cuales se ponen en juego concepciones sustantivas sobre educación, sociedad y cultura; son tamices cuya calidad filtra la ampliación de derechos de la ciudadanía. En cada uno de ellos, se trabajan de modo directo las formas de entender el futuro de las sociedades que habitamos a través de diferentes estrategias en las que los recortes de la cultura que nos constituye se presentan como contenidos a abordar.

Así, el profesional de la educación en tanto construcción social es sujeto de análisis y destinatario de propuestas de intervención desde las más diversas perspectivas, bajo el supuesto de ser uno de los principales artífices en garantizar la justicia curricular y, de ese modo, la justicia social.

Sin embargo, la definición de lo que es Educación para quienes serán futuros educadores o, dicho de otra forma, los formadores en formación, continúa realizándose desde un abordaje prescriptivo, único, homogeneizador. El argumento es, en general, la necesidad de garantizar la igualdad en todos los aspectos relacionados a los procesos de formación, incluyendo el de la formación docente. ¿Cómo pensar la formación docente desde una perspectiva filosófica e intercultural?

La interculturalidad nos permite pensar en la Verdad como el resultado de una construcción colectiva, ya que posibilita comprender que no es auténticamente posible una verdad única, universal. La desvalorización de los saberes no académicos por importantes sectores de la academia latinoamericana suele ir de la mano con la admiración por, y subordinación a, paradigmas generados en Estados Unidos y Europa occidental, donde las industrias editoriales y de estudios de posgrado, junto con las políticas públicas de ciencia y tecnología juegan importantes papeles (Mato, 2002)

Aquí, esta mirada de la interculturalidad se afirma en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es funcional al sistema existente; no es herramienta crítica de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, por eso se vuelve un producto de consumo dentro la lógica del modelo neoliberal existente que lo metaboliza sin cuestionamientos.

La razón occidental no triunfa por su status epistemológico, sino por su carácter etnocida (Clastres, 1996). Es decir, no es posible una razón occidental hegemónica sin el epistemicidio perpetrado por una cultura hegemónica (De Sousa Santos, 2018:125) En este sentido, pensar la formación docente, en sus distintos momentos, nos posiciona en una sintonía diferente que empieza por pluralizar el discurso, pensando y abonando otra idea de

la formación docente, en la que se fertilice, se potencie, se recupere de las trayectorias escolares de los agentes sociales participantes del itinerario de formación, los conocimientos construidos.

El *homo academicus* se ha vuelto un especialista desarticulado, des-ubicado y totalmente desvinculado de la realidad holísticamente concebida y relacional. Transmite conocimiento en forma no crítica, que le impide fomentar otras formas didácticas fundadas en métodos colectivos de inter-aprendizaje, inter-docencia, y formas elaboradas de educación popular (Esterman-Tavares; 2015: 77). Se embarca en modelos evaluadores que no vinculan ni prestan atención a capacidades interculturales de articulación y perspectivas étnicas y capacidades sociales de trabajo colectivo interdisciplinario, con aplicación sostenible.

La Filosofía, en este caso, podría ser considerada como una herramienta capaz de colaborar en la construcción de conocimiento en forma colectiva que puede, de la mano del método mayéutico¹⁹, contribuir en la formación docente, viendo en el/la enseñante, no ya un faro para el alumno (recordar el significado etimológico de la palabra), sino como un/a partero/a (este es el sentido socrático de la palabra mayéutica) que trae al mundo la posibilidad de la construcción comunitaria del conocimiento.

Si pensamos a la educación como una manifestación de la transmisión y el aprendizaje de un *curriculum* oficial, de forma intencional, podemos comprender que las instituciones educativas, en tanto *campo* social, no son neutrales y poseen la capacidad de reproducir los *habitus* (Bourdieu, 1997: 144) y, por lo mismo, también poseedoras de un cierto potencial para re-vertirlos. En este sentido el sistema educativo público en su encarnación más importante, el *didactos*, tiene la capacidad de desocultar la idea de neutralidad, para permitir que aflore un espacio de contradicciones.

Si al decir de Clastres, toda cultura es etnocéntrica pero solo la occidental ,de la mano del Estado capitalista, es genocida, entonces es posible la reivindicación de éste de la mano de una de sus hijas predilectas, la escuela pública, que en su fuero íntimo posee el potencial de revertir el segundo término, es decir, la clausura y desaparición de la diversidad o etnocidio, dejando de lado los procesos de transculturación y violencia simbólica que contribuyen en la construcción de subjetividades hegemónicas.

La Interculturalidad es un Humanismo

Antes de entrar de lleno en el desarrollo del trabajo propiamente dicho, tal vez sea bueno comenzar por hacer explícita la indudable paráfrasis en el título que hemos elegido y que hace referencia al ya clásico texto del filósofo francés Jean Paul Sartre publicado en 1946 y que, en rigor de verdad, lo que se consideró en su momento como un manifiesto del Existencialismo es la transcripción de una conferencia que el pensador tituló “El

¹⁹ La idea básica del método socrático consiste en que el maestro no inculca al alumno el conocimiento, pues rechaza que su alma sea un receptáculo o cajón vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades; para Sócrates es el discípulo quien descubre y se descubre en el mundo. Esto implica romper con la idea ilustrada del alumno como *tabula rasa* en la que se inscribe lo que se pretende enseñar.

existencialismo es un humanismo”. Más allá de los detalles históricos que refieren al texto en sí, es necesario destacar el por qué nos parece pertinente. Sartre, al justificar la relación entre ambas posturas del pensamiento, esto es, entre Existencialismo y Humanismo, aclara que entiende al Existencialismo como un humanismo porque “es una doctrina que hace posible la vida humana (...)” (2001:1)

En este sentido, hemos encontrado en esta afirmación cierta afinidad con lo expresado por el filósofo cubano Betancourt en su artículo “De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina”. Allí, refiriéndose a la Filosofía sostiene que:

Es sabiduría memorial de ese recuerdo que nos impulsa a no contentarnos con el llamado “estado de cosas” porque sabe que es racional esperar lo mejor para la humanidad, y lo sabe justo porque tiene memoria de los muchos caminos por los que la humanidad ha buscado y busca alcanzar la real humanización de cada ser humano (2003:174)

En este sentido Betancourt parte de la pregunta que refiere a la importancia de la filosofía en un mundo donde se trata de imponer un proyecto hegemónico. Con esto queremos decir, un proyecto que pretende opacar o silenciar a una diversidad de epistemes que se manifiesta en un contexto “de un proceso social y científico-técnico que tiene interés en declarar a la filosofía en un saber inútil” (Betancourt, 2009:173). Según este proyecto el tipo de saber filosófico no es necesario para el *manejo* de las sociedades modernas y sí es necesario un silenciamiento de aquellos ruidos perturbadores de lo que Hinkelammert denominó *el asalto al poder mundial* en su texto del mismo nombre. Éste puede ser entendido en términos de un pensamiento totalitario de políticas económicas-financieras, militares y culturales que se impone y consolida ideológicamente y requiere, entre otras cosas, poner a la filosofía en el rincón de los rebeldes: en el sector donde van a parar todos aquellos saberes que no se disciplinan.

Para Betancourt el aspecto ideológico se manifiesta en torno a dos ejes:

1. la construcción de un tipo antropológico que necesita promover la globalización del neoliberalismo;
2. una inversión cosmológica consistente en sustituir una idea de **mundo como armonía de diversidades**, por la idea de un mundo globalizado que pierde la diversidad en forma directamente proporcional.

Más allá de los aspectos substancialistas que creemos encontrar en las ideas expresadas por Betancourt, sí creemos al igual que él en el carácter intempestivo de la filosofía, esto es, la capacidad de hacer *preguntas indebidas*, incómodas, que obligan a la reflexión sobre la totalidad del mundo, que se muestra como tal ante el espíritu del neoliberalismo. En otras palabras, consideramos que la vigencia de la filosofía radica precisamente, pero no solo, en este carácter.

Ahora bien, creemos que no es suficiente aún con lo que hemos dicho con respecto a la utilidad de la filosofía y es aquí donde otro de los puntos se nos presenta como soterrado en el texto de Betancourt. Éste es el tema de la preponderancia que tiene el concepto de utilidad dentro del proyecto hegemónico. Con esto queremos decir, esta palabra dentro del proyecto globalizador se presenta como divisoria de aguas, donde lo que es útil quedaría por dentro del proyecto y lo que es inútil pasa a estar por dentro de la categoría del “no ser”.

Pero... ¿cuál es la piedra de toque que define lo que es útil y lo que es inútil? Creemos que la respuesta a esta cuestión está dada en cierta forma en lo expuesto anteriormente, a lo cual debiéramos agregar que: útil es para el proyecto hegemónico aquello que produce y puede ser evaluado o racionalizado en términos económicos, ya que el proyecto del que hablamos parece haber logrado hacer de la ganancia un *ethos*. Es aquí, tal vez, donde la filosofía y en particular la filosofía intercultural, con su carácter intempestivo y de subversión de lo establecido, pueda erigir en el centro, nuevamente, a lo humano y sus diversidades. Esto implica, entre otras cosas, contrastar sus posibilidades con el curso de los sistemas educativos favorecidos por las políticas científicas al servicio de la globalización, del neoliberalismo y de la asimetría epistemológica que necesita mantener la consolidación de un mundo globalizado por el mercado y el capital. Por otra parte, al momento de hablar de humanismo hemos de hacer uso de una aproximación histórico-filosófica de esta perspectiva, sin tratar a ningún autor en particular, ya que la tarea de definirlo, en este caso, es compleja sino imposible.

Antes de continuar debemos aclarar que partimos de un supuesto: la interculturalidad en el sentido dado por el filósofo cubano contempla a un ser humano no como sujeto absoluto cartesiano, ni como un sujeto trascendental kantiano. Éstos son parte de cierta crítica particular a cada uno de los *status* de la concepción fundamentalmente eurocéntrica con la que nos manejamos sin más, tan típicas del proyecto de la Modernidad nacido desde los cimientos de la Ilustración y que pretendió afirmar o afirmó el sueño de la posibilidad de un progreso indefinido, regido por la razón.

La historia del siglo XX, sin embargo, parece ser de algún modo la historia de la pérdida de credibilidad del proyecto hegemónico de la modernidad. Al mismo tiempo nacen o renacen identidades nacionales y étnicas en los pueblos subordinados en un renovado orden mundial donde se posibilita con frecuencia pensamientos de tendencia anti-occidentalismo. La ideología de la Posmodernidad, entendida ésta como el fin de los grandes relatos, es una forma de respuesta a esta crisis, aunque si se la mira desde cierta distancia (y especialmente desde el sur), aparece como una respuesta muy propia de la cultura moderna y, además, muy propia de la configuración del pensamiento occidental. Paralelamente, y casi independientemente de estos movimientos de crítica o negación de la modernidad, la vida misma de las personas, de las instituciones y de los Estados, continúa en lo central siendo regida por una búsqueda cada vez más exigente de eficiencia, propia de la racionalidad moderna regida por el ideal del progreso. Tal vez el conflicto de las sociedades modernas sea que, aunque ya no se cree en el progreso, éste sigue siendo la

meta que todas persiguen a falta de otro sentido que ha desaparecido del horizonte. Muchos sostienen que el proyecto moderno, sin embargo, no está agotado. Su crisis manifiesta más bien una insuficiencia de modernidad, es decir, una insuficiencia de racionalidad y razonabilidad en las relaciones humanas. Se podría pensar, incluso, que recién están apareciendo las condiciones de una modernidad mayor, o al menos que la sociedad está en crisis, no porque la modernidad la destruyó, sino por el contrario, es insuficientemente moderna.

El sueño de hoy ya no parece que tenga que ser el de un progreso indefinido, logrado mediante una ciencia omnipotente, sino más bien el de alcanzar una vida razonable en el planeta sobre la base del respeto de las diferencias entre todos los seres humanos. Desde ahí es posible hablar nuevamente de un universal, ya no impuesto, sino surgido del diálogo, y es por esto por lo que creemos permitido afirmar que la filosofía intercultural tiene la voluntad de separarse de la vieja estructura del pensamiento único, de la verdad total que descubre el sujeto autocentrado, que piensa solo y solo descubre una verdad para el uni-verso de individualidades que desde su perspectiva constituyen el pensamiento. Por el contrario, la interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste. En otras palabras, la propuesta de interculturalidad nos invita a dejar de pensar etnocéntricamente.

Lo segundo que quisiéramos hacer notar aquí es la necesidad de una configuración docente con fuerte base filosófica que tenga como basamento un mundo real, un sujeto que filosofe, en pos del cuidado, el delicado punto de la construcción de meras abstracciones en detrimento de las diferencias que hacen posible un mejoramiento de las condiciones para pensar y practicar la interculturalidad. Esto presupone un llevar a cabo la vida entre otredades, es decir, la necesidad de la interculturalidad en función de la vida, la necesidad de entrar en contradicción con la construcción de un ser humano en abstracto. La puesta en marcha de una pedagogía intercultural en torno a un constructivismo epistemológico puede enriquecerse a partir de cierto potencial en una interacción dialéctico-socrática, siempre y cuando esto sea concebido como un punto de partida y no como un fin en sí mismo. El docente del siglo XXI puede ser habilitador si desde la filosofía se lo forma con el potencial que esta disciplina posee para el diálogo.

Humanismo y Educación

Nos haremos cargo ahora de tratar de justificar un humanismo que creemos presente en la filosofía intercultural. Usar hoy este concepto (humanismo) no se nos presenta como un acto anacrónico, sino más bien nos sirve para tratar de mostrar que la filosofía también tiene que echar su suerte en cualquier tiempo y lugar con los *condenados de la tierra* (Fanon, 1961).

No es fácil definir al Humanismo como corriente del pensamiento. Primero porque estamos escribiendo desde una perspectiva intercultural y por lo tanto renegamos de un único concepto totalizador y eliminador de las diferencias. Son varias las preguntas que podríamos hacernos en torno a este concepto. Una de ellas podría ser: a qué tipo humano

responde este concepto. Pero aquí también las conjeturas, por la misma razón anterior, nos parecen banales. No hay un tipo humano, o por lo menos pretendemos criticar a los dispositivos de pensamiento globalizador de conceptos. Sí podemos decir del Humanismo que, como un modo de concepción de las cosas, esto es, de percibir el mundo, ha tenido como lema, tal vez antiguo, aquel que reza “El hombre es la medida de todas las cosas”. Pero esta definición, a la que volveremos, no nos aclara mucho y tal vez sea hora de hacernos caso y abandonar la empresa de definirlo.

Diremos sí, que el humanismo es diverso, que ha sido en el transcurso de la historia una larga pregunta por el rol del hombre, esto es, por el rol de lo humano en el mundo. Son varios los lugares y los modos que también a lo largo de la historia se han presentado con esta etiqueta. Así, tenemos:

- un humanismo antiguo que concibió, como ya dijimos, al hombre como medida de todas las cosas;
- un humanismo cristiano, también antiguo, y a otro mucho más próximo a nuestro tiempo, aquel de León XIII que con su encíclica *Rerum novarum* pretendía quedar a mitad de camino entre el liberalismo y el socialismo de la época, sin conseguirlo, a nuestro criterio debido al coqueteo disfrazado con el totalitarismo alemán;
- un humanismo marxista con sus contradicciones internas como las de Mondolfo y Althusser que, al decir del primero “el materialismo histórico no puede ser confundido con una filosofía materialista” y al parecer del segundo “el marxismo es una ciencia de la sociedad y de la historia y por lo mismo antihumanista” (Dalle Nogare, 1985: 280).
- un humanismo socialista y por qué no, uno burgués. Cómo olvidar a Heidegger y su “Carta al humanismo”. Si nos asomamos a su propuesta nos resultará un tanto esclarecedora del curso histórico de esta corriente del pensamiento. El primer humanismo histórico, según Heidegger, ha sido el que surgió en Roma en el tiempo de la República. Aquí, el hombre humano que se contrapone al hombre bárbaro es el romano que ha incorporado la educación griega. Este humanismo tiene como ideal la *humanitas* como traducción de la palabra griega *paideia* (educación). Se trata de la educación que se impartía en las escuelas filosóficas de la civilización griega tardía. A fines de la Edad Media el humanismo italiano trata expresamente de reconectarse con Grecia y Roma y hará suyo este mismo ideal humanista. En este caso el hombre bárbaro, al cual se contrapone el hombre humano, es el hombre de la Edad Media. Todas las corrientes de pensamiento que, después del Renacimiento, tomaron como modelo a las civilizaciones griega y romana han reivindicado este concepto.

Los otros humanismos, que ya antes mencionamos (el marxista, el cristiano, el sartreano) no apelan en absoluto a la antigüedad y determinan la esencia del hombre cada uno con su propia forma. Así, Marx quiere que sea conocido y reconocido el hombre humano y lo reconoce en la sociedad: el hombre es, para él, el hombre “social” en cuanto es

en la sociedad que se asegura adecuadamente la “naturaleza” del hombre, o sea, el conjunto de sus necesidades naturales (alimentarse, vestirse, reproducirse, obtener recursos económicos). El cristiano, en cambio, considera a la humanidad del hombre desde el punto de vista de sus límites con respecto a Dios: él es, en la historia de la salvación, hombre en cuanto hijo de Dios que aprende y recoge el derecho a tal paternidad en Cristo. Para el cristiano el hombre no es de este mundo, en cuanto el mundo es entendido, según la teoría platónica, solo como vía de pasaje que debe conducir al más allá. Por ello este humanismo teocéntrico, se hundía en sus propias contradicciones a pesar de los esfuerzos realizados para hacer aparecer al Cristianismo como la verdadera encarnación del *humanismo*. Para Sartre, en cambio, el hombre no tiene una esencia determinada, ésta se construye en la existencia.

En todos ellos hay una especie de antropología, un deseo de dar respuesta a la pregunta qué es el hombre, o más precisamente, qué función cumple el hombre en ese entramado que resulta ser la “realidad” y cómo debe hacerlo en cada uno de los tiempos en que ha surgido el problema. El humanismo trata también con el mundo que pisa. Con un mundo real y concreto. Pone en juego la relación de lo humano con las cosas entre la cuales sus miedos y sus pasiones se desenvuelven.

Aulas, Escuelas, Educación

Y estamos ahí en el aula, un único lugar donde se reúnen, se filtran, se consolidan, se descubren trayectorias personales, escolares y profesionales únicas, socialmente representativas. Allí se hacen presentes acuerdos tácitos de lo que es vivir un aula, en una escuela, en una instancia de *formación de docentes*. *Docentes*, en plural y en diversidad - porque no solo son muchos, sino diferentes/múltiples/distintos- garantes de procesos de enseñanza en los que la igualdad esté tatuada en los contenidos y en las formas de pensar y de hacer. Así, las instancias de formación de docentes serían momentos y lugares en los que pudiéramos generar representaciones y prácticas diversas, a contramano del normalismo que les pautó los márgenes de cada página escrita sobre el tema. Así, el aula que nos reúne como docentes y como estudiantes gesta muchas aulas en la elaboración de cada hipótesis didáctica.

Sin embargo, las aulas que habitamos las pensamos como un aula, es decir, como un dispositivo pensado para la homogeneización. Cabe tener en cuenta que aquí la palabra “dispositivo” es utilizada con un sentido técnico; es decir, “un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar” (Agamben; 2011, p. 257). En otras palabras, todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. Esto implica que los dispositivos son elementos productores de subjetividades, pero además se ha pensado que en ninguna otra época como la actual y totalmente inmersa en el modo de producción capitalista la vida está inundada de dispositivos destinados a la gobernanza. Así, oponerse a ellos no parece ser la estrategia más adecuada. Tal vez la interculturalidad con

su potencial mirada inter-epistemológica pueda ser la táctica posible para la reconfiguración de la escuela.

Desde la perspectiva en la que nos posicionamos para el dialogando, la interacción áulica en la formación de docentes no se hace funcional si no hay previamente un reconocimiento real de la pluralidad, potenciando aulas como armonía de diversidades (Betancourt, 2009).

En la propuesta intercultural que sostenemos, lo que se persigue es establecer un equilibrio epistemológico que puede ser restituido a partir de poner en juego la conexión de una doble dimensión del problema. Lo primero es el necesario reconocimiento de la pluralidad de conocimientos, que no se vuelve concreto si no llega a prolongarse en un segundo paso que es el de la apertura del espacio libre que permite la interacción simétrica. Interacción ésta que facilitará estrategias de enseñanza -actuales y futuras- donde la escucha y la comprensión de las otras formas de entender la vida sean la constante de la diversidad. Dicha interacción no debe ser pensada ni se realiza solo y necesariamente a partir de un espacio educativo intercultural, sino también en cualquier espacio donde la búsqueda de conocimientos sea habilitada por el docente-partero, que al modo socrático facilita la construcción epistémica des-hegemonizada. Lo que buscamos es mirarnos de otra forma, la toma de conciencia de la necesidad de descentralizar el saber hegemónico eurocéntrico y desnaturalizar su hegemonía.

Las prácticas de los docentes de la formación de docentes, entonces, adquieren una dimensión inconmensurable al constituir un aula en una sala de espejos, pues refracta un espectro de posibilidades respetuoso e inimaginable. Respetuoso de la diversidad presente en cada aula, situada en la particular forma de entender los procesos de formación de cada instituto de formación. Inimaginable porque fomenta/motiva a pensar otros itinerarios de formación en los que el conocimiento no sea único, por lo tanto, repetible e incuestionable, sino construcciones socioculturales singulares.

Debemos poner sobre relieve a una humanidad que es dueña de una vida diversa en situaciones y cuya fragilidad también puede ser vista con la lupa de las condiciones sociales, culturales y económicas. Es entonces que como rasgo distintivo de la interculturalidad que planteamos se promueve una vuelta de la mirada hacia ser humano. En este resquebrajamiento de un único pensamiento dominante que se propone desde lo intercultural, queremos remarcar la preponderancia de la necesidad de una crítica a esa cultura y a sus instituciones que parecen regular el intercambio político, religioso y cultural. Desde la educación intercultural la integración del ser humano tiene que ser correctora de las asimetrías en pos de un desarrollo de lo humano. Hay también presente una crítica a la globalización neoliberal y a la consecuente uniformización de las culturas en menoscabo de sus particularidades, trazando una diferenciación entre la universalidad pretendida y la globalización de productos. Así, la integración universal deseada tiene que corregir la asimetría, tomando al otro como otro.

Humanismo, Interculturalidad, Educación, Formación de docentes

El humanismo, como vemos, es un concepto que tiene su tiempo propio. Es un concepto denso y es en este tipo de conceptos donde la filosofía vuelca su carga histórica. Es un concepto donde se condensa el drama de la lucha por el reconocimiento pleno de la humanidad y, por qué no, por la consiguiente realización temporal, concreta y material de la *solidaridad*. Si consideramos a la filosofía intercultural como un pensamiento crítico, el humanismo al que la proponemos perteneciente, también podríamos denominarlo crítico y, por lo mismo pareciera concebirse desde esta perspectiva una responsabilidad del hombre con el otro, por el otro y por lo otro, ya sea esto último la biodiversidad que lo contiene y que no se presenta como un algo separado para ser dominado y sometido, o un otro como cultura. Es este, entonces, el adjetivo que como cincel va perfilando lo que podríamos llamar un humanismo crítico y por lo mismo hacemos referencia a una corriente del pensamiento teórica y social que se levanta como alternativa histórica ante el orden moderno capitalista, no solo tomado este último como sistema económico y de producción, sino también y al decir del mismo Betancourt, como una *antropología* que se encuentra en los fundamentos de ese capitalismo. A saber, una antropología del hombre que, rompiendo los vínculos con la *Pachamama, physis* (Naturaleza) se proyecta desde su individualidad calculante de un yo que busca en el dominio de las cosas y del Otro, el camino para compensar el aislamiento del *kosmos*.

Entonces, podemos decir que hay un humanismo donde puede inscribirse a la filosofía intercultural en una dimensión pedagógica, que se aleja del humanismo burgués, tal vez cartesiano, que tiene como centro a la exclusión del otro, ya sea ese otro una mujer, una colonia o un obrero y que como consecuencia más trágica, que lo desmiente como humanismo “real” está la práctica sistemática del racismo en nombre de una falsa universalidad del racismo que, como dispositivo ideológico de dominio, negó a ese Otro. Para este humanismo en el que circunscribimos a la pedagogía intercultural, la raza ya no existe, es decir, niega lo negado. Con todos estos avatares históricos, los conjuntos de ideas que configuran esta corriente filosófica que interpelan a la realidad, no destilan, ni es necesario que lo hagan, lo que podríamos llamar una “pureza ideológica”, por el contrario, y como ya dijimos, se debate entre contradicciones propias de la dinámica de la historia. Es así como, por una parte, el humanismo existencialista sartreano no pudo desembocar en una corriente que, expresada políticamente, conmoviera los ambientes intelectuales más allá del estudio de los filósofos.

De este modo, la palabra humanismo vagó por distintos ambientes y terminó confundida con una suerte de actitud que más bien se refería a la preocupación por la vida humana en general, acosada por los problemas sociales, tecnológicos y de sentido.

Conclusión

Por todo esto diremos que la filosofía intercultural se sitúa en la compleja tradición de este humanismo. Decimos compleja, porque en su desarrollo se cruzan planteamientos que convergen en lo fundamental, pero a la vez se subrayan diferentes aspectos como

muestran las obras de sus representantes referenciales, Marx, Martí, Tomás de Aquino, etc. Es por este conjunto de premisas que hemos presentado, que consideramos que la pregunta central de este humanismo contemporáneo y por lo mismo de la filosofía intercultural, podría ser la pregunta por la supresión del *numerus clausus* sartreano, que da cuenta de la humanidad como un club selecto de privilegiados. Este “nuevo” humanismo parece presentarse con necesidad de replantear el *logos* eurocéntrico que se impuso como único cristal para mirar el mundo.

La ciencia, en sentido compacto, es capaz de reconocer que el conocimiento posee límites internos, pero nada dice de sus límites externos; la pregunta por la felicidad del ser humano ofrece cierta resistencia epistemológica. La ciencia parece formular solamente los problemas que ella misma puede responder por lo que los límites externos pasan a ser los límites desvalorizados, clausurados, puestos al margen de la historia como problemas subalternos, des-jerarquizados como supersticiones. Algo de esto advertía Nietzsche (2010:5) al exponer que

Si alguien esconde una cosa detrás de un matorral, después la busca de nuevo exactamente allí y, además, la encuentra, en esa búsqueda y en ese descubrimiento no hay, pues, mucho que alabar; sin embargo, esto es lo que sucede al buscar y al encontrar la verdad dentro de la jurisdicción de la razón.

No estamos diciendo que el conocimiento llamado científico sea un conocimiento inválido, sino más bien lo que queremos resaltar es que ese conocimiento no puede ser pensado como el único capaz de explicar la totalidad del mundo. Una pedagogía intercultural, que no solo contenga una multiplicidad de saberes, sino también una noción plural de verdad, es decir verdades, puede estar dispuesta para otros objetivos, otras preguntas para las que el conocimiento hegemónico no se ha mostrado apto a la hora de intentar respuestas.

En la formación docente se puede contemplar a la filosofía como un tipo de pensamiento que como herramienta permita pensar la Verdad como construcción comunitaria, y no una única y universal que se descubre a partir de determinadas condiciones que son aquellas que precisamente posee la cultura dominante. Estas condiciones ofrecieron el contexto, y el contexto marcó los límites de lo pensable, lo decible, aquello que Bourdieu llamó “lo doxástico”. Pero la jerarquía epistemológica del conocimiento eurocentrado se constituyó a partir de la negación del contexto y se presentó falsamente descontextualizado; las otredades quedaron por fuera de esa concepción. Así, el conocimiento producido por ese otro pasa a quedar más allá de los límites y formó parte de lo subjetivo. La subjetivación fue borrada como condición de posibilidad para conocer el mundo. El oxímoron no debe seguir siendo naturalmente aceptado: si el universalismo es europeo, no es universalismo, sino localismo. (de Sousa Santos, 1995)

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Betancourt, F. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Dalle Nogare, P. (1985) *Humanismo e Anti-Humanismo - Introdução a antropologia filosófica*. Vozes Ltda.
- De Sousa Santos, B. (1995). *Epistemologias do sul*. Cortez Editora
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Estermann-Tavares (2015). Hacia una intersubjetividad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educación*, 31.
- Fanon, F. (1963). Prólogo de Sartre. En *Los condenados de la tierra* (J. Campos, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- León XIII. (1891) *Sobre la situación de los obreros*. [Carta encíclica]. Rerum Novarum, http://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- Mato, D. (2002). Encuentro y desencuentros de los saberes. En torno a la africanía 'latinoamericana'. En D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 145–152). CLACSO/UCV. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916014721/mato.pdf>
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Sartre, J. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. Ed. Edhasa.

Relatos sobre territorialidades de la formación docente: Aportes narrativos para la justicia curricular

María Cristina Sarasa²⁰

Este trabajo constituye una indagación narrativa (Clandinin, 2013) sobre experiencias (Dewey, 1929/1925) en el currículo de formación inicial del profesorado de inglés entendido como un territorio donde convergen las vidas estudiantiles (Caine & Steeves, 2009). Este currículo se define como un texto co-compuesto privada y públicamente, cuyos actores (co)/(re)negocian sentidos mediante procesos que (re)trazan y (re)significan relatos experienciales (Taylor & Bovill, 2017). Los currículos se hallan superpoblados bajtinianamente (Bakhtin, 1994) de relatos co-entramados (Ricoeur, 2004) que interpelan a las investigaciones y procesos de creación o reforma curricular. Asimismo, en dicha co-composición de planes de estudios de la formación se despliegan tensiones y articulaciones políticas, que demandan el ejercicio de la justicia curricular (Connell, 1992) y la implementación de currículos socialmente sensibles y receptivos (Gay, 2002).

La génesis de esta indagación narrativa, como ontología del ser y devenir de la experiencia relatada, y como epistemología del conocimiento experiencial también relatado (Clandinin & Murphy, 2009), yace en las investigaciones sobre la buena enseñanza universitaria del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Porta, Aguirre & Ramallo, 2018). Su contexto es la formación inicial del profesorado de inglés en dicha institución, con una docente-investigadora participante y veinticuatro estudiantes. Allí planteamos el interrogante vertebrador de este trabajo: ¿cómo se entraman las urdimbres narrativas de los estudiantes en torno a los territorios curriculares de su formación? Nuestro objetivo se vincula con esta pregunta, aspirando a dilucidar las territorialidades curriculares co-entramadas en estos relatos estudiantiles.

Empezamos definiendo al currículo en términos de una co-construcción social (Fraser & Bosanquet, 2006) plagada de luchas (De Alba, 1998), explorando currículos experienciales donde se vinculan las existencias de sus actores (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013). Dar cuenta de estas vidas, prestarles cuidado ontológico, otorgarles respeto epistemológico y brindarles atención ética requieren de la justicia curricular, que examina las formas en que lo social se aloja en las prácticas (Connell, 1992). También exigen currículos culturalmente sensibles y receptivos ante la diversidad (Gay, 2002).

Nuestra metodología es la indagación narrativa (*narrative inquiry*, Clandinin, 2013) mediante la cual co-entramamos urdimbres de territorialidades curriculares expresadas en

²⁰ Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. Profesora Consulta de la Facultad de Humanidades. Codirectora Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales en Educación, perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, asociado a CLACSO. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. mcsarasa@hotmail.com

variados relatos experienciales (McAdams, 2008) que recogimos y co-narramos con los veinticuatro estudiantes del profesorado de inglés. De este análisis narrativo, metodológicamente pertinente (Creswell, 2012), inducimos temas (Van Manen, 2003) que interpretamos como *territorialidades curriculares*, esos *sitios donde aprender, formarse-r y trabajar*.

Posteriormente, revisitamos la pregunta de la investigación para desentrañar los significados de nuestra tematización emergente de los relatos co-compuestos, reexaminando implicancias de la justicia curricular y de los currículos culturalmente sensibles para la formación docente. Reafirmamos nuestro compromiso con la recuperación pública de la experiencia privada sobre estos aspectos medulares, aunque silenciados, de tales currículos.

Marco teórico

El currículo de la formación docente se piensa como la coconstrucción y reconstrucción pública de un texto político donde se solapan procesos sociales y personales de co-negociación y renegociación de significados (Taylor & Bovill, 2017). Este currículo implica “una práctica situada y social existente entre relaciones estructurales y actores individuales” (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2010, p. 3). Constituye un “proceso dinámico e interactivo de enseñar y aprender” (Fraser & Bosanquet, 2006, p. 272). Definimos al currículo como

una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998, pp. 59-60, mi énfasis)

Esa “propuesta político-educativa” se materializa en planes de estudios enraizados en legislaciones y normativas pasadas, presentes, incluso futuras. Empero, una propuesta actualizada no siempre se traduce en un currículo renovado. Se halla “impulsada por diversos grupos y sectores sociales”: ministerios, institutos, universidades, facultades, departamentos, docentes, graduados, estudiantes, escuelas.

Los “intereses” de dichos grupos “son diversos y contradictorios” pues luchan por la interpretación y apropiación del sentido curricular normado. Por ello, el currículo deviene un territorio donde *s(ab)er*, *formarse-r* y *‘permanecer’*. Estos “intereses” discrepan, pues los mandatos curriculares son “dominantes y hegemónicos” frente a lo subordinado, que tiende a “oponerse y resistirse”.

En el currículo se tensionan “diversos mecanismos de negociación e imposición”. Los primeros negocian significados y los segundos los imponen o toleran. La autoridad profesoral opera sobre el currículo mediante su poder de consagrar o aplazar a los estudiantes. Éstos, a su vez, se posicionan mediante sus capitales e intereses, que pugnan por validar (Bourdieu, 2003).

Asimismo, toda “propuesta” curricular está “conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos” y “dimensiones generales y particulares”. De estos aspectos dan cuenta las correlatividades de cursadas y de finales. Las generalidades y particularidades de los trayectos conducentes a una carrera y las vivencias curriculares de los estudiantes afloran en tanto son únicos en su identidad y comunes en su humanidad (Ricoeur, 1990).

Los aspectos y las dimensiones “interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” con docentes y estudiantes como (co)autores y (co)protagonistas de dispositivos de formación (Edelstein, 2015). El currículo sobreviene mientras sus actores devienen dentro de él. Su “devenir” resulta “histórico” en la temporalidad de los planes de estudio y en los entramados narrativos surgidos del ‘acaecer’ curricular, configurados en los ‘pequeños grandes relatos’ de sus protagonistas. Esta cita finaliza expresando que la “estructura” y el “devenir” se “conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” que se (co)/(re)construyen y manifiestan mediante desarrollos que implican su (co)/(re)negociación.

La continuidad de las experiencias curriculares (Dewey, 1929/1925) se despliega dentro y fuera de las aulas (Sandlin, Schultz & Burdick, 2010), abarcando vivencias públicas y privadas, recibidas o adquiridas durante múltiples temporalidades. El horizonte de espera incluye una expectativa vivenciada en el presente y tendida hacia adelante (Koselleck, 1985). La recuperación de la experiencia en el currículo de la formación docente advierte que “ignorar lo que el futuro docente conoce y ha experimentado, lo que ese docente aspira ser y lograr, es sellar completamente una mina de oro frente a la pobreza” (Sarason, 1993, p. 150). Los estudiantes necesitan “guías que les muestren cómo caminar en vez de instructores que se aseguren de que tomen un solo camino, ya abarrotado” para “ahondar en las profundidades de su carácter y personalidad, donde presumiblemente yacen sus ricos depósitos” (Bauman, 2009, p. 162), sus propias “reservas de conocimiento” (Grossman & McDonald, 2008, p. 191).

Definimos también un ‘currículo de vidas’ como itinerario vital y experiencial que considera las existencias relatadas de sus participantes. Constituye un currículo vivido, formado por, y formador de, docentes y estudiantes, donde intersecan sus existencias, afectos y conocimientos (Huber, Caines, Huber, & Steeves, 2013; Huber, Li, Murphy, Nelson, & Young, 2014). Aquí, los yacimientos individuales y los fondos de conocimiento conforman la dotación única de cada persona, en tanto conocedora singular partícipe de la generalidad al compartir sus experiencias.

Estas definiciones del currículo de la formación del profesorado se vinculan con la práctica docente como “expresión de una manera personal y profesional de conocer

fundada en eventos y experiencias del pasado y del presente que ocurren en el hogar, la escuela y en esferas sociales y políticas más amplias” (Cole & Knowles, 1993, p. 474). Los relatos son las formas más potentes para estudiar el conocimiento práctico personal. Éste “reside en la experiencia pasada del docente, en su mente y cuerpo actuales y en sus acciones y planes futuros”. Expresa “su manera particular de reconstruir el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25). Por eso, indagar sobre los currículos de la formación docente implica relatar y escuchar historias, mediante procesos narrativos reflexivos. Sostenemos que “aprender sobre la enseñanza deviene un proceso autobiográfico” donde el currículo abarca “los relatos personales y la indagación reflexiva”. Dichos relatos no constituyen una mera “herramienta o... estrategia” pues encarnan “una orientación, una perspectiva, una práctica” (Cole, 2003, p. 5).

Estas formas narrativas de ‘conocer’ y ‘hacer’ en el currículo ejercen justicia curricular (Connell, 1992), abordando problemáticas distributivas sobre quiénes acceden a la educación, con cuántas oportunidades y cuáles contenidos aprenden. Se destaca la relación entre el contenido y su valor, producción, diseminación, enseñanza, o (des)legitimización. La justicia curricular se basa en “la manera en que los efectos sociales se hallan enquistados en la práctica del currículo” (p. 138). Hacer justicia a las vidas y experiencias de los estudiantes significa empoderarlas e incluirlas al construir conocimiento desde ellas, suprimiendo matrices reproductivas de la formación. Dicha justicia curricular exige conocimientos fundantes de didácticas equitativas y desafía al paradigma del conocimiento docente (sobre): contenidos disciplinares; contenidos didácticos generales; currículo; pedagógico del contenido; los aprendices y sus características; contextos educativos; y fines, propósitos y valores educativos, así como bases filosóficas e históricas (Shulman, 1986). Tal reto integra tres áreas: conocimiento de la justicia social, conocimiento pedagógico de la justicia social y conocimiento del contenido de la justicia social. El primero abarca la “comprensión de sistemas de opresión, privilegio y dominación” discursivos, teóricos, prácticos e históricos, donde la narrativa experiencial desempeña papeles importantísimos (Dyches & Boyd, 2017, p. 480). El segundo explicita “mediante enfoques orientados hacia la equidad, formas de lograr las metas de aprendizaje de los estudiantes” (p. 483) utilizando pedagogías culturalmente accesibles, críticas y promotoras de la agencia. El tercero es un conocimiento crítico del contenido que transparenta conflictos disciplinares y actos de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1995).

El currículo culturalmente sensible y receptivo (Gay, 2002) se vincula con la justicia curricular. Abarca conocimientos sobre: la diversidad cultural en general y la diversidad cultural en el contenido curricular; atención, cuidado y construcción de comunidades de aprendizaje; comunicación en y con la diversidad; y sensibilidad ante la diversidad en la enseñanza. Una didáctica culturalmente sensible utiliza las perspectivas y experiencias estudiantiles como vehículo, situando al conocimiento académico dentro de ellas.

Marco metodológico

Nuestra metodología cualitativa de investigación (Denzin & Lincoln, 2005) es la indagación narrativa (*narrative inquiry*, Clandinin, 2013), que concibe ontológica y epistemológicamente a la “experiencia como relato” (Connelly & Clandinin, 2006, p. 375). En otras palabras, conceptualiza narrativamente al ser y al devenir de la experiencia, así como a las formas de conocerla. La indagación narrativa como metodología y práctica se compromete a vivir, contar, volver a contar y volver a vivir experiencias en la formación del profesorado. Así, como ontología y epistemología (Clandinin & Murphy, 2009), ahonda en el ‘conocer’ de la experiencia relatada (Dewey, 1929/1925). Su utilización en la investigación educativa concibe a los humanos como coautores y coprotagonistas que viven existencias contadas, fundadas en la contingencia de narrativas co-construidas dialógicamente entre investigadores y participantes.

Para ‘iluminar’ empíricamente las narrativas de experiencia, la indagación narrativa utiliza tres dimensiones: temporalidad, socialidad y territorialidad. La temporalidad engloba la continuidad pasado-presente-futuro. En la socialidad confluyen aspectos sociales-contextuales y personales-privados. La territorialidad implica la situacionalidad y la localización (Clandinin, 2013). La extensión de este trabajo solo permite el análisis narrativo-temático de la territorialidad curricular, tal como emerge inductivamente del tratamiento empírico de las narrativas co-compuestas por la autora-investigadora y los estudiantes.

Esta indagación narrativa nace del trabajo sobre la buena enseñanza del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Porta, Aguirre & Ramallo, 2018). Su contexto es el profesorado de inglés de esta universidad argentina, donde me he desempeñado como docente-investigadora. Este carácter de investigadora-profesora-participante exige recaudos éticos procedimentales—obtención del consentimiento informado de los estudiantes, protegidos por la confidencialidad y el anonimato—y vinculares—el cuidado de los estudiantes durante la indagación, transparentando los procedimientos investigativos y evitando asimetrías de poder y malestar emocional (Clandinin & Murphy, 2009).

Los participantes son veinticuatro estudiantes de grado cursantes de una asignatura cuatrimestral de segundo año del área curricular de habilidades lingüísticas del profesorado de inglés. Los presentamos brevemente, con sus seudónimos escogidos.

- Ant decidió su nombre por la Hormiguita Viajera. Antes de elegir el profesorado, inició una carrera en otra institución. Poseía experiencia en el aprendizaje del inglés durante ocho años y un nivel elemental de italiano.
- Cas alude a Castiel, personaje de la serie *Supernatural*. Ingresó a la carrera tras una exposición al idioma durante trece años. Nunca concurrió a un instituto.
- Clara se identificó con el personaje de Clarissa Dalloway. No siendo habitante local, necesitó tiempo para adaptarse a la nueva ciudad. Tuvo una escolarización privada y aprendió inglés en un instituto durante seis años.

- Coty es su propio diminutivo. Acudió a una escuela parroquial y durante nueve años a un instituto de inglés.
- Emma tomó su nombre de la novela homónima. Realizó su escolarización en un colegio religioso. Estudió inglés particular y en institutos.
- Fátima es el nombre de la protagonista de *La mano de Fátima*. Estudió otra carrera por dos años. Luego se casó y vivió en España, donde aprendió inglés durante cinco años. Concurrió a una escuela parroquial primaria y a una pública media donde estudió francés.
- Grian eligió su nombre en irlandés. Ingresó luego de abandonar otra carrera. Tuvo una escolarización heterogénea. Estudió inglés durante doce años, nunca en un instituto. Poseía nivel intermedio avanzado de alemán y elemental de francés.
- Haven (Refugio) es una adaptación de Heaven (Cielo), personaje de *Crepúsculo*. Fue a escuelas privadas. Su experiencia en institutos de inglés fue de siete años.
- James Nicholas White sumó a sus nombres el de Colmillo Blanco (*White Fang*). Ingresó al profesorado tras probar otra carrera. Estudió en una escuela parroquial. Allí tuvo inglés durante nueve años, sin concurrir a un instituto.
- Jo eligió su propio diminutivo. Asistió a una escuela parroquial y estudió en un instituto durante cuatro años.
- Juana escogió el nombre de su tía. Se trasladó por el país debido al trabajo de su padre, cambiando muchas instituciones educativas. Ingresó al profesorado luego de intentar dos carreras. Estudió inglés durante diez años.
- Lily es la madre de Harry Potter. Concurrió a una escuela privada donde estudió inglés durante trece años.
- Maggie tomó el nombre de su perra. La carrera le ha resultado difícil por su base lingüística, adquirida durante cuatro años en un instituto. Asistió a una escuela parroquial y desea a ser intérprete.
- Marilyn asumió el seudónimo de Marilyn Monroe. Su carrera ha resultado larga por sus conocimientos previos y sus obligaciones como princesa de belleza. Estudió en una escuela parroquial y asistió a dos institutos de inglés durante seis años.
- Polka Dots (Lunares) se inspiró en la cubierta a lunares de su carpeta. Ingresó tras abandonar dos carreras. Fue a una primaria pública, a una secundaria privada y a profesoras particulares de inglés durante diez años.
- Rose es el apelativo de la rosa blanca. Fue a una escuela bilingüe español-alemán donde estudió inglés durante siete años. Su nivel de alemán es avanzado.
- Rusa eligió su apodo familiar. Estudió en un colegio parroquial y concurrió a un instituto durante nueve años.
- Savannah es el personaje de *Dear John*. Fue a una escuela privada laica donde estudió inglés durante nueve años.

- Sheila Tarnosky de Polasia escogió el nombre que le daba su padre de pequeña. Ingresó luego de intentar en otra facultad. Cambió escuelas mientras se trasladó con su familia. Estudió inglés durante trece años en tres institutos.
- Sofía escogió el nombre de su hermana. Acudió a un colegio parroquial y a dos institutos durante siete años.
- The Married One está precisamente casado con una compañera. Ingresó al profesorado junto con su novia. Ha invertido tiempo y esfuerzos al casarse y seguir estudiando. Concurrió a tres escuelas religiosas. Estudió inglés en varios institutos.
- Tute eligió su diminutivo. Ingresó al profesorado hace tiempo. Realizó las cursadas con mucha lentitud mientras empezó a trabajar.
- Unnamed (Sin Nombre) concurrió a escuelas públicas donde aprendió inglés paralelamente con un instituto durante nueve años. Tenía un dominio avanzado del italiano.
- Victoria es uno de sus nombres. Ingresó simultáneamente al profesorado y a otra carrera. Estudió en una escuela religiosa y concurrió a un instituto durante nueve años. Declaraba un nivel pre-intermedio de italiano y uno elemental de francés.

Para recoger las narrativas de estos participantes durante las clases de la asignatura (re)diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de relatos experienciales y vitales orales, escritos y digitales. Todos los temas de estos relatos compilados se inspiraron en aquellos utilizados para realizar entrevistas de vida (McAdams, 2008), discurriendo sobre: relatos que leemos, vemos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; profesores memorables y héroes de la vida real; desafíos superados; ensayos identitarios; caja de la memoria con objetos representativos de momentos decisivos. También efectuamos comunicaciones y diálogos variados entre investigadora y participantes para profundizar sus narrativas y clarificar sus opiniones.

El tratamiento empírico de los relatos fue íntegramente narrativo, en consonancia con la metodología escogida, primero mediante procesos de co-composición y aclaración con cada estudiante de sus relatos sobre los temas señalados (McAdams, 2008; Norton, 2013). Éstos se co-entramaron entre participantes e investigadora (Creswell, 2012). Posteriormente a la co-creación de un relato vital-biográfico aprobado para, y por, cada estudiante, urdí tramas narrativas grupales densas (Geertz, 1973), utilizando la lente tridimensional de la indagación narrativa: la territorialidad, la socialidad y la temporalidad (Caine & Steeves, 2009). Para esto, entretrejí, narrativa y polifónicamente, ‘hebras’ de citas textuales de las veinticuatro voces estudiantiles. Este abordaje facilitó un prisma, la ‘cristalización’ de experiencias y relatos con luces y sombras, aseveraciones y dudas (más que la validación del paradigma verificativo o la triangulación plana). La multi-focalidad de la cristalización refleja la tridimensionalidad de la indagación narrativa porque “combina simetría y sustancia con una variedad infinita de formas, sustancias, trasmutaciones, multi dimensiones y ángulos de enfoque” (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 963)

Esta co-composición de historias—primero individuales biográficas y luego grupales en torno a las tres dimensiones—y la lente de la cristalización—con ‘hilos’ de significados textuales, co-entramados en una urdimbre narrativa entre investigadora y participantes—habilitó la tematización narrativa autoral presentada seguidamente. Ésta es inductiva, emergiendo al relatar aquí historias grupales. Resulta de la interacción hermenéutica de la autora con: los textos co-compuestos por y con los estudiantes, la literatura pertinente y sus pares en el grupo de investigación (Van Manen, 2003). En otras palabras, se manifiesta la capacidad hermenéutica de composición de las narrativas mediante la cual los participantes expresan significados mientras la investigadora los recupera (Gadamer, 2004). Esta capacidad hermenéutica intrínseca permite co-componer e interpretar las narrativas. En paralelo, la referencialidad de las narrativas no apunta a su verificabilidad sino a su verosimilitud, creadora dialógica de universos contingentes en lugar de ‘reflejo de la realidad’ (Bruner, 1990).

Junto con esta capacidad hermenéutica y la convención de la verosimilitud, la indagación narrativa despliega su validez catalítica (Guba & Lincoln, 2005). Ésta refiere al grado en el cual la indagación reorienta, focaliza y energiza a los participantes permitiéndoles reinterpretar sus vidas y contextos. Canalizamos las experiencias investigativas para que los participantes ganen autocomprensión y agencia y, en este caso, proponer mayor justicia curricular. De esta manera, los temas emergentes para las tres dimensiones de la indagación narrativa develan problemáticas del currículo para la formación del profesorado de inglés. Debido a los límites editoriales señalados, únicamente desarrollamos a continuación aquellas temáticas emergentes para las territorialidades curriculares. Así, nuestro entramado narrativo coral, re-presenta las tematizaciones inductivas procedentes de las vidas y experiencias estudiantiles co-relatadas alrededor de esta dimensión de la indagación narrativa.

Tematizaciones narrativas: Territorialidades curriculares reveladoras de sitios donde aprender, formarse-r y trabajar. Mediante nuestras tramas narrativas, organizadas bajo tematizaciones emergentes de ellas, re-presentamos la complejidad de “un tejido... de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” que “plantea la paradoja de lo uno y de lo múltiple” (Morin, 2005, p. 22). En la tematización procedente de estas urdimbres narrativas, confluyen territorialidades donde los estudiantes aprenden, estudian y trabajan, demarcadas por horizontes de espera (Koselleck, 1985) facilitadores o limitantes para ‘*haser*’ docente, *s(ab)er* y *formarse-r*, en consonancia con nuestra ontología y epistemología de la experiencia como relato.

Primera tematización: El currículo del profesorado de inglés como extenso territorio donde formarse-r y ‘permanecer’

Bajo este tema saliente, empezamos relatando cómo, en la migración desde la escuela secundaria hacia la universidad, el profesorado de inglés no fue la primera opción para varios participantes. Sheila no quiso viajar para seguir Medicina, eligiendo en Psicología una formación local relacionada con la salud. Confiesa que

me di cuenta de que no era para mí porque no tenía una personalidad más fría y yo me veía muy afectada por mis compañeras... no iba a poder lidiar con eso... Lo que me gustaba a mí era [el profesorado].

En el caso de James, comenzó Bioquímica y advirtió su escasa preparación en Matemática y Álgebra. Decidió “un futuro alejado de la ciencia”. Juana también intentó Bioquímica, tras abandonar Arquitectura. Grian explica que estudió Derecho porque

me gustaba la parte relacionada con Historia Política y Filosofía, pero memorizar los códigos definitivamente no es lo mío. Cuando me cambié al profesorado no estaba segura de querer ser profesora... era una de esas que dicen que quieren ser traductoras, pero no [pueden ir a una privada]. Después de que me dieron unos documentos para traducir... odiaría ser traductora.

La situación de Polka es similar. Tras empezar Chef Internacional, se dio cuenta de que no quería ser cocinera y acometió Historia, aunque le resultó aburrida. Ant estudió primero Relaciones Públicas. Coty vacilaba entre ser maestra o profesora de inglés. Jo deseaba estudiar Periodismo, pero no estaba lista para mudarse a otra ciudad. Lo mismo ocurrió con Sofía que quería ser intérprete. Maggie todavía aspira a serlo, considerando al profesorado un espacio intermedio hacia esta meta. Victoria continúa Letras. Lily y Haven dudaron entre proseguir respectivamente la escuela de canto y el teatro musical.

El ingreso al profesorado de inglés desenmascaró para muchos participantes un hábitat precario, donde lograron resistir y adecuarse, encontrando un acceso irrestricto, pero con materias introductorias vinculantes al plan de estudios. Clara, que vino sola desde su pueblo, refiere que “ahora estoy totalmente familiarizada con el edificio, sus caminos... Recuerdo mi primer año en el enorme edificio... No sabía dónde ir, con quién hablar, ni siquiera qué materias debía cursar”. Solo los martes en las clases de su profesora memorable se sentía cerca de su hogar, hasta que hizo “nuevos amigos” y se acostumbró a “la universidad y a sus reglas”. Ant explica que

antes de ingresar no sabía exactamente lo que iba a encontrar... Cursar las materias en inglés a veces fue muy frustrante porque algunas materias eran muy difíciles. [Se considera entre] los muchos estudiantes que encontraron muchos obstáculos en toda la carrera... después de desaprobar una cursada por segunda vez y un final muchas veces.

Por su parte, si bien Lily es apasionada del teatro musical y no eligió al profesorado de “rebote”, indica que

el primer semestre en la universidad fue una de las experiencias más duras de mi vida. Fue una cachetada en el rostro y una llamada de atención. Tuve que aprender cómo estudiar, cómo ser más responsable y cómo funcionaba el mundo de los adultos.

A su vez, Maggie desea ser intérprete. Su profesora del colegio le había advertido acerca de lo espinoso que resulta el profesorado. Explica que

subestimé a esta carrera y no supe cuán difícil era hasta que empecé a cursar y me resultó muy difícil... adaptarme a su sistema. Como no tenía el nivel requerido para empezar a cursar materias en inglés tuve que recursar [una asignatura nivelatoria] dos veces.

Cuando Emma ingresó, pensaba que “sabía un montón, pero estaba completamente equivocada. Me di cuenta de que tenía errores de lengua y problemas al expresar mis ideas. Ese proceso no fue fácil”. En primer año, Rusa indica que “extrañaba a mi escuela, a mis amigos y era difícil adaptarme al nuevo ritmo de estudio” hasta encontrar una forma más independiente de estudiar. Incluso la asaltaron a unas cuadras del complejo universitario.

‘Permanecer’ en el Profesorado ha sido difícil, al punto que algunos consideraron marcharse. Lily confiesa que

muchas veces dije que quería abandonar y que esto no es para mí. Pero tres años después todavía sigo acá... Con el tiempo me he sentido más y más cómoda y me he dado cuenta de que me gustaría enseñar en la universidad. Espero lograrlo algún día.

En el caso de Marilyn, abandonó en un momento la universidad. Explica cómo “empecé a buscar otras instituciones” pero “me pregunté por qué no podría ser capaz de obtener un título universitario. El semestre siguiente me anoté en tres materias. Estudié mucho... Los profesores me felicitaron por mis contribuciones a la clase”. Tute casi desértó luego de obtener realimentación áspera en una residencia docente. Se ‘salvó’ como adscripto de su profesora memorable. Haven lamenta el “enorme salto” desde la “secundaria directo a la universidad”, pues indica que

no estaba lista y estaba acostumbrada a que siempre me iba bien en todo y que yo entendía las cosas a la primera y que aprobaba fácil y que cuando desaprobé dos materias... me di la cara contra una pared.

Frente a este “gran golpe”, creyó que el profesorado no era para ella. Narra cómo se “deprimió mi confianza y quise abandonar” pero lo evitó gracias a su familia y su profesor de canto. De todas formas, dice que “mi mamá todavía insiste, ‘bueno te pago la privada’ y yo... ‘No, dejame’. Porque ella no quiere que sufra”. Aunque trata de “convertirse en una adulta”, Haven se sincera:

a veces no me doy cuenta de que estoy en la facultad. O sea, que estoy dentro de un mundo que es tan orientado hacia lo que vas a hacer en el futuro... A veces quiero estar todo el día tirada en mi cama haciendo nada... Todavía no estoy concientizada de que lo que estoy haciendo es para mi futuro y otras veces... en

mi cabeza siempre hay una pelea constante entre lo que tenés que hacer y lo que te gusta hacer.

Así, el profesorado semeja un campo de batalla donde se libran peleas épicas. Polka razona que “es difícil porque muchas cosas no dependen de cuánto estudies. Hay que desarrollar ciertas habilidades de maduración como aprendiz del idioma y eso lleva tiempo. Pero si sos paciente, decidida y trabajás duro al final vas a triunfar”. Tute indica que “la transición desde la secundaria [técnica] a la vida universitaria fue ciertamente un desafío”. Primera generación de universitarios en su hogar, Tute es “una de las personas que ha estado luchando en el profesorado de inglés... durante diez años”. Coty cree que “nada en la vida es fácil: necesitamos trabajar mucho para que nuestros sueños se hagan realidad”. Como James había aprendido inglés prácticamente solo

el problema era que no había tenido [hasta ingresar] tantas chances de hablar inglés delante de otra gente... Me encontré hablando en español con profesores que me hablaban en inglés. Una situación bastante incómoda. Con el tiempo superé esas inseguridades.

Por su parte, Jo declara que “soy una de las muchas personas que luchan cada día para triunfar en el profesorado de inglés. Ahora dice que le “encanta” a pesar de que “mi primera experiencia en la universidad no fue buena”. Sheila explica que, aunque le habían “advertido” que la carrera era trabajosa, piensa que “cuando estás afuera no tenés idea... pensé que no era tan difícil” aunque “un montón de gente se iba llorando, no quería volver. Yo dije: ‘pero qué exagerados’... Estoy en lo mismo”. Actualmente, cuenta que “hace cinco años que curso esta carrera y aunque es muy difícil vale la pena seguir luchando con algunas materias”. Emma refiere cómo el ingreso le resultó penoso: “tuve que trabajar extremadamente duro y recursar varias materias. Aunque todavía estoy atravesando ese proceso complejo, pienso que es la única forma de lograr mi meta: ser profesora de inglés”. En la actualidad toma clases particulares de escritura. Fátima se complicó ingresando a los treinta años, casada y trabajando, habiendo considerado también partir hacia otra institución “más fácil”. Empero, declara que

sé que hay algunas materias ‘imposibles de pasar’... Me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone. Sé que si logré pasar casi el cincuenta por ciento de las materias voy a poder pasar el otro cincuenta por ciento.

A su vez, Unnamed ha fracasado en varios finales porque

soy medio kamikaze... no me importa si desapruebo un examen o un final, otro final, otra vez... darme cuenta de que tengo otras instancias y de que algún día pasaré esos exámenes finales a pesar de los muchos golpes que me han dejado fuera de combate.

Seguidamente, Ant reitera las “crisis” que continúa ganando porque “soy uno de esos estudiantes perseverantes que hacen un esfuerzo extra para lograr sus metas”. Married declara que “todos sabemos, que en esta carrera... hay que seguir. No hay otra alternativa”. Parafraseando a Rusa, los estudiantes no dejarán la carrera si la carrera no los deja a ellos.

Los estudiantes también experimentan felicidad. Savannah opina que “casi todas las memorias que tengo de este lugar son maravillosas”. Polka consideró al profesorado una opción “más segura” que sus carreras anteriores ya que “me gustó desde el comienzo”. A Married le parecen “especiales” las instancias de la vida universitaria compartidas con su esposa y pares. James se define como “una de las innumerables personas que tropezaron con el campo de la pedagogía y se sorprendieron al darse cuenta de que amaban la disciplina”. Grian tuvo su epifanía al tomar las materias pedagógicas, realizar una adscripción y ganar una ayudantía como alumna. Cas explica que

tras mis experiencias decepcionantes en las escuelas públicas era muy escéptica acerca de ir a una universidad pública. Cuando entré, sin embargo, me sorprendí agradablemente y me di cuenta de que las escuelas y las universidades públicas son mundos diferentes. No puedo decir que disfruté de cada materia que cursé, pero ciertamente puedo afirmar que todas han sido útiles. Las evaluaciones constantes por medio de presentaciones orales y exámenes me han ayudado a relajarme cuando hablo en público... los debates diarios en clase son invitaciones permanentes a la reflexión.

También destaca “la pasión que impulsa a la mayoría de los profesores de la carrera y su deseo aparentemente inacabable de seguir investigando y aprendiendo”.

El currículo del profesorado de inglés se divide en cuatro áreas: habilidades lingüísticas, fundamentos lingüísticos, cultural y formación docente. Preguntamos explícitamente a los estudiantes cuáles de ellas consideraban más valiosas para su formación. Coty señala que “el peso que le doy es el mismo” porque “está todo junto, aunque voy tomando. De este profesor me gusta esto, no me gusta lo otro, y voy a tratar de hacer lo que me gusta de cada uno”. Jo explica que “todo en su justa medida es importante”. Empero, discrimina sobre los requerimientos de las correlativas de cursada, entonces vigentes, porque “las materias de contenido te traban más que las materias pedagógicas... le damos un peso más importante a las materias de contenido que a las materias pedagógicas”. Emma coincide, mientras Lily indica que “un balance entre las cuatro es lo que me permite avanzar y aprender. No creo que un profesor pueda formarse con solo una”. Rose opina que: “todas esas áreas son importantes... la integración... es necesaria para la formación docente”.

Otros participantes consideran que deberían predominar ciertas áreas curriculares. En ese momento de su carrera, pocos eligen solo al área de formación docente. Para Savannah, “formación docente es clave más que nada por la concepción que tengo sobre la educación y la enseñanza... debido a que el acompañamiento que, como docente, le voy a poder dar a mis alumnos es lo más importante”. Según Victoria, esta área le “dio la

oportunidad de tener mis primeras experiencias como estudiante-docente” y “herramientas para nuestra propia búsqueda del conocimiento”. James valora al área porque “me vi enfrentado a situaciones reales de docencia, confirmé ideas, miedos, expectativas y aprendí cosas vitales de la docencia más allá de lo que se enseña en el currículo y en decenas de apuntes de distintos autores”. Juana aprecia esta área porque

he tenido demasiados profesores... que son excelentes, que yo sé que son brillantes, pero... tienen un montón de títulos y no me transmiten nada. No entiendo lo que hablan, no se preocupan por el curso... Hay que hacer un énfasis, particularmente en la universidad nacional... en desarrollar todo lo que es la habilidad del docente. Eso es lo que vamos a ser.

El área de formación docente suele escogerse junto con otras. Rusa explica que “formación docente fue la que más me influyó. No al principio porque eran las materias que más odiaba... me parece muy importante el hecho de que nos planten a nosotros en el aula y que sea un proceso gradual”. Destaca a habilidades lingüísticas y confiesa que “la parte que más me gusta es la cultural”. Clara explica que

como futura docente, siento que hay que darle mucha importancia al área de formación docente para saber analizar los contenidos que impartimos a nuestros alumnos y cómo lidiar con los mismos con diferentes grupos... Personalmente me siento muy a gusto con las materias del área cultural y de fundamentos lingüísticos.

Según Tute, la “formación pedagógica es importante... porque está conectada a la clase ... El área cultural me encanta... Respecto a las otras áreas algunas [materias] me interesaron más... y algunas me resultaron más útiles que otras... Escritura... Fonética y fonología”. Para Married,

formación docente... era... ajena hasta que empecé a dar clases... me di cuenta de que la necesitaba. Y empecé a darles valor a esas herramientas que tenemos... habilidades lingüísticas es como un todo... Y por más que algo te parezca inútil... te ayuda a destrabar algo del cerebro... vamos a hacerlo porque hay que hacerlo. Algo tiene que haber.

En su caso, Polka opina que

está bien que nos exijan para mejorar nuestro nivel de inglés y nuestro conocimiento del mundo, así como que nos instruyan en las mejores técnicas pedagógicas... Creo que la formación cultural es la más enriquecedora por el hecho de que como docentes tenemos que saber dónde estamos parados en el mundo, y cómo llegamos a estar donde estamos... habilidades lingüísticas y fundamentos lingüísticos son muy importantes también, para adquirir los conocimientos que nos permitan ser modelos aceptables-

A Haven el área cultural le atañe en lo personal y habilidades lingüísticas es su “fuerte”, salvo algunos cursos de escritura muy “estructurados”. Formación docente la “toca” porque señala que “después de cuatro años en la carrera... todavía no me siento lo suficientemente preparada como para salir y dar clases”. Fátima considera “que las más ‘importantes’ para salir a trabajar a las escuelas... serían habilidades lingüísticas y formación docente, ya que es lo que vamos a poner en práctica más a menudo” aunque “le doy valor al área cultural... porque me gusta y me resulta interesante”.

El conjunto final no menciona a formación docente. Según Marilyn, fundamentos lingüísticos parecería más “importante” porque cree que “para hablar en inglés y comunicarte tenés que saber la gramática, la pronunciación”. Se pregunta: “¿cómo hacés para escribir bien si no tenés la gramática y cómo hacés para hablar si no tenés cultura general?”. Cas opina que

sin habilidades lingüísticas no tendría los recursos suficientes como para comprender las restantes áreas (y mucho menos aplicarlas y enseñarlas) ... un idioma no puede verse como un fenómeno aislado... la carga histórico-cultural del mismo necesita ser parte de la formación.

Luego, Sofía escoge a cultural afirmando que

nos brinda como docentes la oportunidad de crecer y de salir de las cuestiones lingüísticas puras. Nos brinda la oportunidad de formar nuestras opiniones y también de escuchar la de otros (docentes incluidos) ... nos forma también como humanos, un aspecto que no debemos dejar de lado nunca y que debemos tener presente el día que nos paremos frente a un curso.

Grian opta por fundamentos lingüísticos y cultural, aseverando que “veo cómo coordinar las dos áreas dentro de la parte de discurso y es la parte que a mí más me interesa” si bien “es como reírte porque no mencionamos formación docente”. Ant señala ciertas materias de estas dos áreas, tales como “Fonética. Las más técnicas... Lo otro también porque... te da más conocimiento general... [Las de fundamentos] a mí me gustan más porque... me va mejor... aplicás”. En la cultural, Ant sabe que “aprendés y entendés otras cosas y culturas de otros lugares”. Sheila realiza similar elección porque le “encantaban gramática y fonética”, especialmente la segunda al descubrir que “hay todo un mundo aparte para la fonética”. Con historia, piensa que

cuando uno tiene más conocimiento lo podés discernir mejor. En la medida que uno pueda transmitir eso, que los chicos no tomen las cosas por... sentadas, sino que lo puedan procesar ellos mismos, que en realidad cuesta y eso es el objetivo también.

Según Maggie, “algunas asignaturas que forman parte del área de habilidades lingüísticas y del área cultural me abrieron una puerta a un mundo fantástico”. Piensa que formación docente “no es más importante comparada con las influencias [familiares]. Creo

que se aprende a ser docente con la experiencia y no con las herramientas que puedan brindarte en la universidad”. Unnamed opina que “es un poco más importante el contenido porque el resto son cuestiones técnicas. En la técnica se puede mejorar más fácil que la parte cultural”. Cree que “la carrera tiene más perfil de licenciatura que de profesorado” y que formación se compone de materias “teóricas y no... tan efectivas en cuanto a la práctica... Situaciones idealizadas... más una historia de la pedagogía”.

También interrogamos a los estudiantes sobre el valor del aprendizaje formal e informal. Clara se inclina por un equilibrio porque “el informal puede ser más rico o no... Sin embargo, no te da las herramientas ni el título que el aprendizaje formal sí te da... he aprendido un montón en mi paso por esta carrera”. Según Rusa, “desde los diez años fue todo formal, pero... me empezó a interesar mucho la música”. Savannah precisa que “es importante la educación formal... porque para pararse frente a un aula y enseñar es importante tener un panorama muy, muy claro de lo que se enseña... no es suficiente con adquirir el idioma en contextos informales”. Aunque para Coty “van de la mano” reconoce que “cuando era más chica, me parecía más importante lo informal, pero desde que estoy acá... aprendí verdaderamente un montón de cosas que... informalmente no las hubiera aprendido”.

Victoria indica “un 50 y 50”. Rose cree que “ninguno... puede ser ‘rico’ sin el otro”. Emma opina que “las dos cosas son necesarias”. Para Sofía, los “profesores debemos manejar el idioma en la mayor cantidad de ‘versiones’ posibles”. Cas indica que lo “formal aporta las bases del idioma y gran cantidad de instrucción que es necesaria y que de manera informal sería bastante difícil incorporar” aunque “lo informal en muchos casos aporta una cantidad riquísima de vocabulario y, sobre todo, de uso real del idioma”. Maggie les otorga “el mismo peso” aunque sugiere que lo informal es “el trabajo propio fuera de la Facultad, estudiar y practicar para reforzar y ampliar lo que se aprende en el ámbito formal”. Lily explica que “no creo que hubiese podido tener el dominio del idioma que tengo ahora si no hubiese sido por la formación del colegio y el profesorado y si no lo hubiese complementado siempre con adquisición informal”.

James opina que el aprendizaje informal enriquece el vocabulario, que el formal es irremplazable y que “un buen dominio del lenguaje se da a partir de una formación parte formal y parte informal”. Juana duda acerca de “lo que la gente sabe o va adquiriendo a través de la tele y los medios es lo suficiente para más o menos manejarse, pero no es un buen inglés para que te contraten en un instituto”. Marilyn, Ant, y Married enfatizan lo formal, destacando lo lingüístico sobre lo pedagógico. Tute opina que “el aprendizaje formal todavía tiene un rol relativamente importante. Hay mucha gente que... ha desarrollado sobre todo sus habilidades receptivas... lo que tiene que favorecer la educación formal es la producción”. Sheila reconoce que “está bueno tener... algo más allá de lo que da la facultad”. Polka manifiesta que “nunca me he hecho el tiempo ni he logrado engancharme con series, *chats*, música”. Empero, supone que

en un año viviendo en algún pueblito recóndito de Inglaterra podría aprender mucho más sobre el idioma que en años de formación en la universidad, pero al estar... lejos en distancia y lejos en mi capacidad de hacerlo posible... aprender el idioma formalmente es una buena opción y mal que nos pese a todos, lleva TIEMPO.

Finalmente, Haven discrimina entre el aprendizaje formal de las estructuras lingüísticas y el informal de la pronunciación mediante la música.

Algunos destacan solo lo informal. Jo empezó el instituto relativamente tarde. Sin embargo, “cuando tenía quince años y con las series aprendí un montón... cosas que acá no te enseñan... tengo vocabulario”. Grian explicita que “he aprendido más informalmente que formalmente”. Según Fátima, “la gente que aprende inglés informalmente luego solo tiene que ‘perfeccionarlo’ en un contexto más formal... aquél que aprende inglés informalmente tiene más posibilidades de terminar la carrera más rápidamente, siempre y cuando lo acompañe con el debido estudio”. Finalmente, Unnamed reconoce el “porcentaje importante” de lo formal, aunque le otorgue uno mayor a lo informal.

Segunda tematización: Espacios de trabajo para comenzar a formarse-r

Los relatos muestran cómo la mayoría de los estudiantes trabaja dando clases de inglés. Tute se desempeña en su querido instituto, siendo consciente de que su título le abrirá puertas para enseñar inglés a través de la música y ofrecer sesiones particulares a los estudiantes del profesorado. Polka dejó su empleo en una boutique para dar clases. Sheila ejerce en uno de sus antiguos institutos. Durante tres años trabajó simultáneamente en un comercio y ahora ayuda a su novio en el propio. Savannah volvió a su escuela como suplente. También Emma retornó a su colegio, primero como tutora y luego en inicial. Reconoce que el profesorado no forma en ese nivel y que depende de la guía de las maestras y de la directora. Coty regresó a su escuela para observar una clase y se dio cuenta de lo mucho que le hubiera gustado estar al frente de ese curso. En la actualidad, trabaja junto con Marilyn, Rusa, Jo y Married en un destacado instituto. Allí, Coty se entusiasma cuando da clases a “chiquititos [que] tienen 6, 7 años... A mí me gusta... es como un sueño cumplido”. Marilyn enseña a niños y adultos en el instituto y a particulares en su casa. Jo tiene cursos de adultos “en el mismo instituto donde fui y tengo rebuena relación”.

Married opina que “el trabajo es el lugar donde vos te realizás. Si no, te estancás... podés tener la posibilidad de acoplarte a lo que a vos te gusta”. Victoria se desempeña a tiempo completo en una institución privada de escolaridad extendida. Cas dicta un taller de dos horas en otra escuela privada. Grian tiene su ayudantía de alumna y trabaja con niños en otra institución. James solo ha dado clases “esporádicamente”. Fátima había abandonado su trabajo para dedicarse a la facultad, pero luego comenzó “a trabajar dando clases”. Juana dejó varias veces sus trabajos para estudiar, pero ha vuelto a la enseñanza, reconociendo que le gusta preparar sus intervenciones didácticas. Maggie, en su camino hacia ser intérprete, ha comenzado a enseñar a adultos jóvenes en un instituto y se sincera: “aunque no me *encanta*... soy consciente de que es una herramienta que debería tener... es una muy

buena experiencia... no solo enseñó a otra persona lo que sé, sino que tengo la ocasión de mejorar mis habilidades”. Haven había manifestado que no se sentía lista para enseñar. Sin embargo, luego, cuenta que

vi un posteo en Facebook de una residencia para universitarios. Buscaban estudiantes avanzados o graduados interesados en dar clases particulares y les mandé un mensaje... es una buena manera de ganar confianza de a poco y subir niveles... Después de que tuvimos la charla estuve pensando mucho... estoy interesada y ansiosa por enseñar a chicos chiquitos. Hay una guardería justo a la vuelta de mi casa que enseña a niñitos de 1 a 3 años... Aún si no puedo trabajar... me gustaría observar y ver qué hacen las maestras.

Unnamed no trabaja dando clases. Se desempeña en un complejo teatral todo el año, “fuerte desde noviembre hasta Semana Santa y [las vacaciones de] invierno”. Clara dejó su puesto en un instituto que le demandaba la mayoría de su tiempo y se concentró en finalizar la carrera. Rose no trabajaba al momento de la indagación, aunque declaró que su contacto áulico se había realizado mediante las asignaturas de formación docente. Sofía no da clases porque no se considera preparada. Ant tampoco se siente segura, prefiriendo las actividades laborales de verano en su ciudad natal. Lily solo había dado clases a sus compañeros en la escuela secundaria.

En síntesis, pertenecer a las comunidades de práctica de la enseñanza del idioma mientras se estudia en el profesorado exhibe diversos matices formativos. En nuestras conclusiones, reexaminaremos las complejidades de estas territorialidades esbozadas hasta el momento.

Conclusiones

Nuestra pregunta de investigación discurría sobre ¿cómo se entraman las urdimbres narrativas de los estudiantes en torno a los sitios o territorios curriculares de su formación? La literatura sugiere que nuestras territorialidades curriculares interpretadas para el profesorado de inglés insinúan un sitio donde ocurre un “proceso de selección y exclusión” de estudiantes y de “formas de conocimiento y prácticas sociales” que lidian por ‘permanecer’ y alcanzar legitimidad mediante “luchas” (Giroux, 1998, p. 82) por crear, mantener, apropiar o cambiar significados de la formación docente.

Revisitamos, entonces, nuestras problemáticas emergentes cristalizándolas (Richardson & St. Pierre, 2005) a la luz de la bibliografía. Exploramos la co- y renegociación de significados curriculares (De Alba, 1998; Taylor & Bovill, 2017); las connotaciones públicas del currículo privado de vidas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013); la justicia curricular (Connell, 1992), y el currículo socialmente sensible y receptivo (Gay, 2002). Estas categorías alumbran “nuevas formas de comprensión de los procesos implicados” en la formación docente, resistiendo “saberes” canónicos y sus “pretensiones de verdad científica”. Atisbamos “una suerte de currículo paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías

escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades profesionales” (Suárez & Dávila, 2018, p. 358)

Nuestras narrativas sobre el ingreso al profesorado de inglés sugieren un territorio extraño, inseguro, frecuentemente injusto, inhóspito, casi hostil. Los participantes hallaron escasos soportes fuertes para su ingreso y permanencia, quedando repetidamente librados a su adaptación individual a prácticas curriculares poco flexibles. Varios relatos aúnan las tribulaciones del ingreso y permanencia con el rito de pasaje de la adolescencia a la adultez emergente (Arnett, 2014) que implica aprender a ‘pararse en soledad’ y realizar la experiencia privada de estudiar desde otro lugar diferente a la escuela. En sus luchas en la carrera, nuestros participantes semejan a muchos de otras universidades argentinas ya que son poseedores de un sentido homérico en sus trayectorias épicas donde actúan como héroes o víctimas (Carli, 2012).

En las elaboraciones sobre el peso de las áreas curriculares del profesorado de inglés, la relativa falta de gravitación que varios estudiantes otorgan al área de formación docente participa de imaginarios que sostienen que poseer el contenido disciplinar basta para enseñarlo. En la formación de los profesados de inglés argentinos, se destaca la hegemonía comunicacional del inglés en su enseñanza y aprendizaje, señalando que posee “la belleza lingüística de representar de toda lengua *per se*” (Banegas, 2011, p. 427). Es notable el excluyente poder de motivación que tiene el idioma, dominando en parte las asignaturas de contenidos de la formación en desmedro de la didáctica, la pedagogía y la educación. Parecería que, desde el primer profesorado de inglés en el Instituto de Lenguas Vivas Ramón Fernández en 1904, el desarrollo lingüístico de los docentes ha monopolizado el currículo de formación, constituyendo un “objetivo dominante que en ocasiones ha distorsionado los límites entre el contenido instrumental/desarrollo de habilidades y aquellas áreas basadas en disciplinas” (Banfi, 2013, p. 20).

También ha ignorado a la continuidad de la experiencia educativa (Dewey, 1929/1925). Por otra parte, vemos que “la adscripción que manifiestan los docentes de primaria corresponde a su función pedagógica, en tanto que la de los docentes de secundaria lo es a la disciplina que enseñan y en la que fueron formados” (Camilloni, 2011, p. 24). Nuestros futuros docentes, cuyo título los habilita para ejercer en todos los niveles de la enseñanza, se ‘adscriben’ emocionalmente al inglés desde la primaria, o jardín. Sus narrativas darían la impresión de que la carrera no ‘haría’ justicia curricular a esos afectos.

Ante la poca receptividad curricular, ciertos relatos enfatizan a las agencias (Bruner, 1997) tornando a la formación docente en una empresa individual basada en el saber lingüístico-cultural de las áreas curriculares de fundamentos, habilidades y cultural. Estas representaciones se arraigan en el noviciado de la observación (Lortie, 1975) pues la formación ‘inicial’ del profesorado no es tal, ya que comenzó en la infancia y continuará invariablemente. Dichas representaciones también se fundan en los currículos ocultos vivenciados por los participantes (Jackson, 1996) y el plan de estudios ‘darwiniano’ del profesorado de inglés, un campo de batalla donde viven sus épicas de supervivencia.

Estas ideas opacan el carácter teórico, crítico, histórico y socialmente situado que el área de formación docente debería tener. Davini (2015) identificó procesos similares que ‘licúan’ a la formación docente y la hacen ‘desaparecer’ como núcleo de la formación en los profesorados universitarios. Dicha obturación interpela radicalmente a la formación de nuestro profesorado, donde el debilitamiento lo efectúan varios de nuestros futuros docentes.

Las disquisiciones co-entramadas en los relatos sobre la dualidad de las enseñanzas formales e informales reconocen ese carácter ‘distinto’ que se arrogan los (futuros) profesores del inglés como lenguaje de comunicación internacional frente a la profesión docente en general, derivado de esa estructura única de conocimientos y predominio curricular señalada, donde el idioma es contenido y vehículo de instrucción (Banegas, 2011; Banfi, 2013). Los medios y las oportunidades de los docentes para enriquecer su conocimiento lingüístico se hallan fuera del aula y del currículo, potenciados por la virtualidad. Los (futuros) docentes necesitan sostener contactos personales o virtuales con las muchas culturas que utilizan el inglés fuera del aula porque no es suficiente un conocimiento formal ajeno a los contextos auténticos de uso del idioma (Firth & Wagner, 2007). En ese sentido también, el peso que varios participantes le otorgan a la informalidad por fuera del currículo indica que la formación no solo transcurre dentro del profesorado. Los estudiantes señalan localidades externas donde s(ab)er, hacerse-r y devenir docentes (Johnson, 2006), localidades en las antípodas de su currículo prescrito.

Por último, fuera de las residencias docentes como asignaturas, examinamos a los sitios de trabajo—escuelas e institutos—proveedores de experiencias en tanto comunidades de práctica que enseñan el inglés. Éstas constituyen “personas... unidas por una experticia compartida y una pasión por una empresa en común”, cuyos integrantes “comparten sus experiencias y conocimientos de maneras libres, fluidas y creativas que promueven nuevos enfoques” para remediar dificultades y producir conocimientos (Wenger & Snyder, 2000, pp. 139-140). Suponiendo que todas las instituciones educativas poseen estas características, destacamos el valor formativo de esas territorialidades, donde los futuros docentes co- y renegocian su tarea mediante una participación inicialmente periférica—al no estar titulados—pero legítima al haber sido convocados a enseñar.

Consideraciones finales

Nuestros aportes se suman a otros sobre la educación universitaria argentina (Camilloni, 2013) que destacan el poder de autonomía y decisión curricular de los estudiantes, quienes detentan caudales experienciales al ingresar, aprendidos durante sus currículos de vidas (Huber, Li, Murphy, Nelson, & Young, 2014). Exploramos la diversidad de sus ‘aconteseres’ experienciales en sus territorialidades curriculares mientras *devienen durante* la carrera. Como somos “relatos” (Kenyon, 1996, p. 25), el currículo para la formación docente precisa incluir este sinnúmero de historias individuales y grupales. Por eso, nuestras narrativas merecen atención ontológica *para con* esas vidas en devenir;

respeto epistemológico *por* el conocimiento emergente de estas narrativas; y preocupación académica y profesional apoyada en el sentido moral y *práxico* de la justicia curricular.

Contribuimos a la formación de los docentes de inglés al vencer la oposición teoría-práctica con nuestra configuración teórica y metodológica para la concreción de esta indagación narrativa. Al respecto, Suárez indica que

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y... colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación... Pensar teóricamente es... hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica... que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. (Suárez, 2005, p. 12)

En este sentido, nuestra metodología de la indagación narrativa se presenta como “el modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales” (Suárez & Dávila, 2018, p. 358). De esta forma, legitimamos los conocimientos de estos futuros docentes al co-narrar acerca de los territorios donde aprenden, se forman y trabajan. Sus conocimientos desbordan los límites del currículo del profesorado de inglés, liberando a la formación inicial de las restricciones de la presencialidad áulica.

Mediante nuestra indagación narrativa, vimos que las vidas de los participantes constituyen relatos experimentados al co-componerse y recordamos que la existencia es un “relato que vivimos” (Clandinin, Steeves & Chung, 2008, p. 63). Consideramos a la educación como un proceso de crecimiento y autoconocimiento narrativamente mediado, promotor de la adquisición de capitales narrativos que rupturizan la reproducción social (Goodson, 2012). Afirmamos que el conocimiento narrativo abre puertas hermenéuticas para (re)interpretar las historias de la formación (Ricoeur, 2004) puesto que su currículo es dialógico (Bakhtin, 1994).

Finalmente, esta indagación posee validez catalítica en su autenticidad (James, 2008), porque es transformadora, habilitando otras formas de pensar el currículo. Posee, además, implicancias políticas por el conocimiento generado: abandonamos la matriz reproductora de la formación del profesorado y ubicamos a los docentes como co-productores y co-creadores de conocimiento a partir de sus vidas. Esta valoración pública de lo privado—otorgándole atención teórica, cuidado ontológico y respecto epistemológico—ejerce justicia curricular para con, y es sensiblemente receptiva ante, estas dimensiones medulares, aunque poco abordadas, de la formación docente.

Referencias

- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. OUP.
- Bakhtin, M. M. (1994). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.

- Banegas, D. L. (2011). Teachers as 'reform-doers': Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. *Educational Action Research*, 19(4), 417-432.
- Banfi, C. (2013). The landscape of English teaching: Roots, routes, and ramifications. En L. Renart y D. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bi-multilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 17-34). FAAPI-APIBA.
- Bauman, Z. (2009). Education in the liquid-modern setting. *Power and Education*, 1(2), 157-166.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Caine, V. y Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), n25.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2(3), 11-28.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez (Ed.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J. y Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602.
- Clandinin, D. J., Steeves, P. y Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta y M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cole, A. (2003). Denial of the personal, preservation of the status quo in teacher education. *Journal of Teaching and Learning*, 2(2), 1-12.
- Cole, A. L. y Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- Connell, R. W. (1992). Citizenship, social justice, and curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2(2), 133-146.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (477-487). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 1-32). Sage.
- Dewey, J. (1929/1925). *Experience and nature*. George Allen & Unwin.
- Dyches, J. y Boyd, A. (2017). Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 476-490.
- Edelstein, G. E. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/viewFile/6219/5662>
- Firth, A. y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800-819.
- Fraser, S. P. y Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That is just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284.
- Gadamer, H-G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books Classics.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Miño & Dávila.
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. Routledge.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. y Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Huber, J., Li, Y., Murphy, S., Nelson, C. y Young, M. (2014). Shifting stories to live by: Teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice*, 15(2), 176-189.
- Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Paideia-Morata.
- James, N. (2008). Authenticity. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods* (p. 44). Sage.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kenyon, G. (1996). The meaning/value of personal storytelling. En G. Kenyon, J. E. Birren, J-E. Ruth, J. J. F. Schroots y T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp. 21-38). Springer.
- Koselleck, R. (1985). "Space of experience" and "horizon of expectation": Two historical categories. En R. Koselleck, *Futures past: On the semantics of historical time* (pp. 255-75). Columbia University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- McAdams, D. P. (2008). *The life story interview*. Northwestern University.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation* (2.ed.). Multilingual Matters.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios*, 4(7), 164-183.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (959-978). Sage.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D. y Burdick, J. (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. Routledge.
- Sarason, S. B. (1993). *The case for change: Rethinking the preparation of educators*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICID.
- Suárez, D. H. y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista*

- Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 350-373.
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336>
- Taylor, C. A. y Bovill, C. (2018). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal*, 17(1), 112-128.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-146.

Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado

Ivana Rivero²¹

Partiendo de entender que la amplitud de las desigualdades en el acceso a las dimensiones del bienestar fuera de la escuela condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011), este texto hace foco en el juego, una práctica (Bourdieu, 1996) históricamente arraigada a las costumbres populares, que forma parte de la cultura de movimiento (Bracht, 1996), de la educación de los cuerpos (Crisorio, 2015). Aun cuando se hace presente en la casa, en la plaza, en el parque, la vereda, en el patio de la escuela, en el jardín de infantes, en las salas de espera de clínicas y hospitales, el juego es una práctica que, por conocida, comun y cotidiana, pasa inadvertida. Si se parte de entender que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder (Scharagrodsky, 2015), habra que reconocer que todos pasamos e incorporamos una pedagogía estética y política del hacer y del mirar (Galak, 2017) que ha invisibilizado al cuerpo y banalizado al juego.

En las visitas a distintas escuelas, Veleda et al. (2011) encuentran que los docentes coinciden en reconocer que lo que más parecen valorar los alumnos son las situaciones menos esquemáticas y abstractas de aprendizaje, como las horas de educación artística, con obras de teatro, bailes o murgas; la educación física. Según los autores, estos espacios se ofrecen como apertura a nuevos caminos exploratorios para “despertar pasiones y hacer posible una forma más justa de aprendizaje con aquellos tradicionalmente excluidos o condenados al fracaso por la educación común” (p.169).

En esos momentos escolares se pueden registrar propuestas de juego que convocan el uso de los cuerpos, cargan de valor la experiencia, demandan acción. Si bien, el juego es un objeto abordado por distintos campos disciplinares, constituye una constante en el campo de la educación física (Rivero, 2011). Su presencia puede ser rastreada en las prácticas docente en diferentes escenarios educativos formales (nivel inicial, escuela, formación docente) y no formales (club, gimnasio, colonias de vacaciones, salidas al aire libre, geriátricos, centros de rehabilitación), en la bibliografía utilizada en la formación inicial docente de principios de siglo XX, en las producciones académicas presentadas como libros, y/o artículos en revistas y eventos científicos, escritas por y para la comunidad académica de nuestro país, en tesis, tesinas y trabajos finales de licenciatura, en programas, proyectos y propuestas para distintas organizaciones e instituciones sociales. Aun cuando el juego ha sido una constante en el campo de la educación física, no siempre ha tenido el mismo reconocimiento. Fue a fines del siglo XX, con la popularización del constructivismo pedagógico que revitalizó las propuestas de la pedagogía nueva, cuando el juego aparece en

²¹ Dra. en Ciencias de la Educación, Becaria posdoctoral CONICET, Docente investigadora UNRC, ivrivero13@gmail.com

las propuestas pedagógicas, primero como recurso didáctico para la enseñanza del deporte y la gimnasia, y luego como saber a enseñar.

Así, el juego constituye un saber que la educación física selecciona como contenido a enseñar en todos los niveles del sistema educativo argentino (el jardín maternal, de infantes, escuela primaria y secundaria, superior) aportando a la formación social y humana de las nuevas generaciones. La presencia del juego en los diseños curriculares y programas de formación docente demandó para principio del siglo XXI la producción y enseñanza de fundamentos teóricos y destrezas especializadas de propuestas pedagógicas de juego en la formación docente inicial de educación física.

La incorporación del juego a la formación profesional docente en el contexto universitario supuso un dislocamiento de discursos in-corporados que lo desenchaja de su función de medio para colocarlo como objeto de estudio (Rivero, 2019). Según Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2011):

Un objeto de investigación, por parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (p.60)

En este sentido, el problema que inspira la investigación a la que remite este escrito es la inutilidad del discurso dominante sobre juego en el campo educativo para resolver situaciones cotidianas (como el recreo, la hora libre, el desgano) que se presentan a diario en distintos escenarios educativos donde cuerpo y lenguaje se mixturán en la acción colectiva de jugar (Rivero, 2012), de un modo lúdico (Pavía, 2006), juegos populares y tradicionales (Lavega Burgués, 2000), juegos con reglas convencionales (Sarlé, Rodríguez Saenz y Rodríguez, 2014) como patrimonio cultural que crea cultura (Huizinga, 2000).

En una investigación anterior se arribó a la idea de que el juego resulta una mixtura de cuerpo y lenguaje (Rivero, 2012) que encuentra expresión en el lenguaje rudimentario de la risa, expresión poco frecuente según Larrosa (2000) en contextos educativos.

Así las cosas, este escrito ubica en el centro de la escena al juego; se revisan programas de formación universitaria de grado, en busca de los discursos que lo colocaron como un saber menor o marginal en la educación.

Construcciones teóricas

Autores dedicados al estudio de la incorporación del juego a la educación (Kishimoto, 1998; Brougere, 1998, Decroly y Monchamp 2005, Bruner, 1990; Sarlé, 2001, 2006, 2008) coinciden en sostener que sería la frivolidad del juego la que hace de él un lugar posible de educación, pues la ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica lo convierte en un entorno de excelencia para la exploración. Con ese argumento se reconocen las intervenciones de juego educativo.

El término 'juego educativo' es utilizado por primera vez en un texto de 1911 de Jeanne Girard, quien fuera entonces inspectora de escuelas maternas francesas. De modo que el juego entra en relación con la educación en el nivel inicial. Sin embargo, en 1907

Decroly ya concebía al juego educativo como una intervención de la actividad educativa en la naturaleza para enderezar aquello que se desvía y para llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente. El juego educativo es una expresión que surge a partir de estudios basados en los textos fröebelianos y decrolyanos interesados por la educación infantil.

Los docentes que proponen juegos a sus alumnas y alumnos y juegan con ellos (es el caso de los docentes de nivel inicial, de educación física, de teatro, de plástica, de música) saben que, aún cuando varios textos y autores reconocen que el juego es frívolo (es decir, no tienen consecuencia en la vida cotidiana), no siempre ni todo el tiempo resulta frívolo a los todos los alumnos participantes. En otras palabras, el docente que propone juegos a sus alumnas y alumnos se encuentra con que algunos participan de la actividad, se apropian de ella, y la construyen con sus decisiones; otros participan con el mínimo de acciones que justifique el cumplimiento de la tarea, otros se aferran a la libertad de elegir si jugar o no y cuando dejar de hacerlo, poniendo en jaque otra característica del juego consensuada en la bibliografía dominante.

Menos frívolo resulta a los jugadores cuando el juego surge en un *contexto* que pone el acento en el desempeño individual en el proceso de construcción de conocimientos validados institucionalmente; y acontece como propuesta de un docente, (alguien que no suele ser jugador y que porta un saber que el estudiante tiene en falta, y por lo tanto, se encuentra en un lugar de poder). Ya Apple reconocía 1986 la intervención docente como exclusiva de las situaciones de trabajo en contraste con las posibilidades libres de hacer en el juego.

Investigaciones dedicadas al estudio del juego en diferentes contextos educativos describen tensiones entre enseñanza y juego, entre la intencionalidad educativa y una práctica que habilita la posibilidad de tomar decisiones para crear sentido (Aisencang, 2005; Sarlé, 2008, 2010, Rivero, 2011, 2012). Los estudios de Sarlé se circunscriben al universo de la educación infantil y entiende que la relación entre enseñanza y juego es bidireccional, pues en el jardín no solo la docente apela al juego para enseñar saberes de la vida cotidiana sino que el ambiente del jardín gana textura lúdica (2001). Esto no ocurre en todos los contextos educativos. En la escuela, Aisencang (2018) encuentra que el juego se dirime entre su promoción como actividad desarrollante en la infancia y su uso instrumental para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares. Y esto es así porque ya en 1994, Pavía invitaba a incorporar el patio a la escuela. Quince años mas tarde (en 2009), el mismo autor se pregunta: *Qué queremos decir cuando decimos: ¡vamos a jugar! (En el contexto de una clase de educación física)* (2009). Desde allí es posible revisar a qué tipo de propuestas (si transparentes, paradójicas o ambiguas²²) remiten las planificaciones diarias sobre juego (Rivero, 2011).

²² Según el autor, cuando decimos vamos a jugar es un enunciado *transparente* cuando *forma* y *modo* coinciden, de modo que la actividad tiene forma de juego y es tomado como tal. Es *paradójico* cuando la actividad tiene forma de juego, pero no debe ser tomado como tal. Es *ambigua o potenciada* cuando la actividad no tiene forma de juego y se invita a que se la tome como juego.

En el contexto universitario, y en una investigación articulada a la que aquí se presenta²³, se comenzó indagando en los proyectos de investigación e innovación educativa de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC). Allí se encontró que el juego no es dicho en los proyectos, pero está presente en las prácticas áulicas innovadoras en la dimensión práctica de los conocimientos (donde hay cuerpo) para poner en acción saberes disciplinares (Rivero y Gilleta, 2019).

Desde la enseñanza del juego para profesionales de la educación de los cuerpos, el aula universitaria que coloca al juego como objeto de estudio (en investigación y transferencia), de enseñanza (docencia) y como aporte a la comunidad con distintos grupos y en distintos contextos (extensión), se entiende que, para que el juego resulte educativo, es decir, para que acontezca la frivolidad necesaria para que los jugadores se animen a explorar y ensayar, debe primero ser inclusivo, en otras palabras, debe primero garantizar a todos la posibilidad de participar (Rivero, 2017). Una educación pública de calidad, democrática e igualitaria no puede obviar la necesidad de buscar estrategias que reduzcan la exclusión, el desgranamiento que sufren aulas universitarias con el transcurrir del año lectivo (Bourdieu y Passeron, 2003).

Y es que la inclusión deviene principio de una política educativa que asume la responsabilidad de mostrar que todos piensan (y actúan) y que todos pueden pensar (y actuar) como decisión y acción que permite construir lo común (Barco, 2016, Vogliotti, 2007, Sarrionandia, 2013). Al buscar elementos que hacen inclusivas a las prácticas educativas, Barco (2016) señala, entre otras condiciones, la igualdad de posiciones, y relaciones de confianza y seguridad para reunir el coraje de ejercer la libertad y el deseo de experimentar. Porque reúne las condiciones antes mencionadas, el juego en tanto práctica universal, popular, instalada en la vida cotidiana, puede constituirse en una estrategia de inclusión educativa en el contexto universitario. De aquí que cobre sentido la revisión de las razones por las cuáles el juego ingresa tardíamente a la formación profesional universitaria, como objeto de enseñanza, para ser colocado formalmente como objeto de estudio (Rivero, 2019; Rivero, inédito).

Parafraseando a Foucault, dice Scharagrodsky (2015) que cuando no hay prácticas de libertad, cuando se cierra todo un campo de posibilidades, cuando se obstruyen los mecanismos de reversibilidad, las estrategias de modificación, y las relaciones se tornan fijas, nos hallamos frente a estados de dominación.

En este contexto, acechan preguntas como: ¿qué lugar tiene el juego en el contexto universitario?, ¿qué presencia tiene el juego en programas de docencia universitaria de grado y posgrado?, ¿qué se hace y qué se dice en torno al juego en ellos?, ¿en qué carreras, en qué asignaturas se enseña juego?, ¿qué autores referencian para abordar el juego en el aula universitaria?, ¿qué bondades le reconocen al juego para incluirlo en actividades

²³ Proyecto de Investigación *Exclusión-inclusión del juego en propuestas pedagógicas de la UNRC*, parte del Programa de Investigación *Exclusión-Inclusión educativa en Contextos Diversos* (2016-2019). Aprobado y financiado por SECyT-UNRC.

universitarias?, en definitiva, ¿cuáles son las prácticas y discursos acerca del juego en el contexto universitario?.

La investigación a la que remite este artículo reconoce explícitamente que la búsqueda es orientada por, al menos, tres supuestos que fueron resultados de investigaciones previas. Un supuesto es que por ser una práctica popular y cotidiana, y porque habilita un margen de libertad para tomar decisiones y modificar relaciones de poder, el juego puede constituirse en una estrategia de inclusión educativa para atender el desgranamiento que sufren las aulas universitarias durante el ciclo lectivo. Así las cosas, el juego contribuye a la justicia educativa. El segundo supuesto es que el juego es una práctica presente en las propuestas pedagógicas universitarias, pero intermitente en el discurso académico, intermitencia que podría ser generada por las ideas acerca de la ciencia de los universitarios. El tercer supuesto sería que al ser una mixtura de cuerpo y lenguaje, el juego en el contexto universitario implica a los participantes en la puesta en acción de conocimientos y saberes que carga de valor la experiencia educativa y empuja a revisar lo dicho del juego en la formación universitaria.

A partir de la revisión de bibliografía disponible en la biblioteca de la institución tomada como caso para esta investigación, se pudo identificar que si bien las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller (fines siglo XVIII), *La educación del hombre* de Froebel (comienzos siglo XIX) y los registros antropológicos de Culin (fines siglo XVIII) han sido lecturas que han incidido, cinco hechos académicos posicionaron el juego como objeto de estudio en la academia dando lugar a distintos discursos sobre juego. En 1912, fue creado por Claparade en la Universidad de Ginebra, el Instituto Jean-Jacques Rousseau, devenido luego Instituto de Ciencias de la Educación dirigido por Piaget. Este hecho da cuerpo a la idea de juego educativo. En 1920, Freud escribe *El fort da* en *Más allá del principio del placer*. Sin embargo, será la obra *Realidad y juego* de Winnicott en la década del '70 la que coloca el juego en el psicoanálisis, una deuda no saldada (Marrone, 2005). En 1938, Huizinga publica el *Homo ludens*, primer libro sobre juego que socializa la conferencia central sobre juego que presentó con anterioridad en la Universidad de Leiden (Holanda) que dará lugar a la *Teoría de los Juegos* de Caillois. Ya en la segunda mitad de siglo, se publica una serie de estudios matemáticos que inspirarán la teoría de Juegos y comportamiento económico de von Neumann y Morgenstern. En 1968, Parlebas publica la *Educación Física estructural*, en esta obra el autor francés presenta fundamentación científica a los juegos desde un análisis estructuralista factible de ser matematizado (Rivero, inédito).

En este escrito se identifican y analizan las producciones académicas que circulan en la formación universitaria de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto a fin de reconocer cuáles son los discursos que prefiguran las prácticas en este contexto académico.

Decisiones metodológicas

La investigación a la que remite este escrito es una investigación cualitativa con un diseño flexible, no estándar (Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007), es decir, que se asienta en decisiones metodológicas especialmente definidas para la ocasión.

Para conocer y comprender prácticas y discursos de juego en propuestas pedagógicas del contexto universitario se estudia el caso (Stake, 1994) de la UNRC y la selección del corpus de análisis se realiza por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002).

En la investigación a la que remite este escrito se utilizan dos estrategias de recolección de datos que permite la comparación de incidentes: el análisis de textos y entrevistas en profundidad (Guber, 2005; Vasilachis, 1992a y 1992b). Es por ello que la investigación se realiza en dos momentos.

En un primer momento, a modo de rastillaje, se buscaron y seleccionaron aquellas propuestas (proyectos y programas) educativas (de docencia, extensión e investigación) que mencionan explícitamente al juego o cuya formulación habilita la sospecha de su implementación. En los distintos documentos analizados se identifican huellas de prácticas relacionadas al juego, particularidades del contexto de emisión y bibliografía consultada con relación al tema. En función de estos datos y por muestreo teórico se seleccionarán los docentes responsables de propuestas que resulten relevantes para entrevistar, preparando estrategias discursivas de acceso a la información durante las entrevistas.

En un segundo momento, se realizarán entrevistas cara a cara, abiertas utilizando modos de acceso particulares, ordenadas alrededor de puntos sensibles que surgen de la lectura de bibliografía especializada.

Cada propuesta pedagógica (ya sea proyecto o programa) es estudiada y comprendida en su especificidad para luego ser comparados entre ellas (similitudes y diferencias) en busca de patrones que refieren a la interacción entre el lenguaje y la sociedad; para comprender como los sujetos producen significados en la sociedad. Así, en un ejercicio genealógico (Foucault, 1987) se van cristalizando incidentes que permitan identificar discontinuidades y recurrencias de los hechos.

En este escrito se presenta la revisión de los programas de las cincuenta y una (51) carreras de grado que se dictan en las cinco facultades de la UNRC²⁴, seleccionando y

²⁴ Agronomía y veterinaria (2 carreras: Ingeniería agronómica y Medicina veterinaria), Ciencias Económicas (4 carreras: Contador público, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración, Tecnicatura en Gestión Agropecuaria y Agroalimentaria), Ciencias Exactas, físico-químicas y naturales (15 carreras: Analista en Computación, Analista Químico, Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Computación, Profesorado y Licenciatura en Física, Licenciatura en Geología, Profesorado y Licenciatura en Matemática, Profesorado y Licenciatura en Química, Microbiología, Técnico de Laboratorio), Ingeniería (4 carreras: Ingeniería Electricista, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería Mecánica, e Ingeniería Química) y Ciencias Humanas (26 carreras: Abogacía, Comunicación social, Profesorado en ciencias jurídicas, políticas y sociales, Licenciatura en ciencia política, Licenciatura en ciencias de la comunicación, Profesorado y Licenciatura en educación física, Profesorado y Licenciatura en educación especial, Profesorado y Licenciatura en educación inicial, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Trabajo Social, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Profesorado y Licenciatura en

analizando aquellos que mencionan el juego a fin de identificar discursos sobre juego presentes en la formación profesional.

Procedimiento

Si bien se localizaron asignaturas en las que se trabajan ecuaciones diferenciales, no lineales, y teoría del equilibrio de Nash, que guardan relación con la *Teoría de Juegos*, ésta no es dicha en los programas publicados en la página web de la UNRC.

El juego solo es dicho en propuestas de formación de grado de la Facultad de Ciencias Humanas. Allí, se seleccionaron veintinueve (29) programas de grado que mencionan al juego en distintos apartados. Estos programas se corresponden a asignaturas que se dictan en cuatro unidades académicas de enseñanza (departamentos) de la Facultad de Ciencias Humanas: Educación Física (17), Nivel Inicial (13), Ciencias Políticas (2) y Enfermería (1).

En ellos, se pueden distinguir los distintos lugares que ocupa el juego, como asignatura, como unidad de asignatura, como tema en una unidad, como actividad o incluido en bibliografía. Para facilitar la interpretación de los datos se confeccionó la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. El juego en la formación universitaria

Depto	Asignatura	Unidad	Tema	Metodología	Bibliografía
Ef	Conocimiento y juego	Recreación	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de habilidades motrices • Deportes de conjunto • Seminario deportes de conjunto • Psicología evolutiva • Didáctica especial • Vida en la naturaleza • Desarrollo motor • Seminario de integración: Módulo 2 • Expresión corporal • Seminario Deportes individuales 	Taller de problematización	Seminario taller de habilidades motrices Pedagogía
Inicial	Juego Juego dramático	Psicología del desarrollo infantil II	Psicología educacional Creatividad Literatura infantil Pasantía y taller docente Plástica Taller de inserción profesional II	Expresión corporal	
Enfermería			Psicología general y evolutiva		
Ciencias			Mediación, arbitraje y		Comunica-

Inglés, Tecnicatura en lenguas (inglés y francés), Profesorado y Licenciatura en Filosofía, Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura, Licenciatura en enfermería y Licenciatura en instrumentación quirúrgica).

Políticas	negociación	ción y discurso político
-----------	-------------	--------------------------

Fuente: Elaboración propia

Los programas de tres (3) asignaturas en la formación universitaria de grado tienen la palabra juego en su nombre: *Conocimiento y Juego* del Profesorado de Educación Física, *Juego y Juego dramático* del Profesorado de Nivel Inicial, con la particularidad de que las tres asignaturas son dictadas por docentes del Departamento de Educación Física.

En el programa de dos asignaturas, el juego se presenta como unidad, una de Educación Física, otra de Nivel Inicial. Lo mismo ocurre en la colocación del juego como metodología de trabajo.

La mayor cantidad de programas de asignaturas que mencionan el juego lo hacen colocándolo como tema (18), dentro de alguna unidad. En Educación Física son diez (10), de las cuáles ocho (8) se incluyen en el área de Problematicación del movimiento corporal, que incluye saberes identitarios para el perfil profesional (como deportes, expresión corporal y vida en la naturaleza). En Nivel Inicial son seis (6), la mayoría en asignaturas específicas de la intervención en el jardín (como creatividad y literatura infantil). En Ciencias Políticas se incluye en una asignatura que remite a las destrezas especializadas del abogado, y en Enfermería el tema juego es incluido en una psicología.

Tres (3) asignaturas incluyen bibliografía que menciona al juego sin tratarlo en los temas del programa. Y a la inversa hay asignaturas que incluyen el juego como tema pero no se identifica bibliografía que lo mencione (aunque en su interior lo aborde). Estas particularidades reafirman uno de los resultados obtenido en el análisis de otro corpus (Rivero y Gilleta, 2019) que aquí opera como supuesto, y es que el juego esta presente en las aulas pero no siempre es dicho en la escritura académica.

En definitiva, son veintinueve los espacios curriculares que mencionan el juego en sus programas. Allí se revisan las referencias bibliográficas a fin de identificar los discursos teóricos que alimentan las propuestas áulicas de juego. Es así que, una vez graficada su presencia en los programas de formación profesional universitaria, se procedió a analizar el universo de conceptos con el que el juego se relaciona en la redacción de los documentos analizados y la bibliografía utilizada para abordarlo.

En primer lugar se visualizaron los programas de las tres asignaturas dedicadas al juego, que se incluyen en la formación de profesores de educación física (1 asignatura) y profesores de educación inicial (2 asignaturas). En la tabla 2 resume el universo conceptual vinculado al juego y la bibliografía utilizada para su dictado.

Tabla 2. Textos utilizados en la enseñanza del juego

Deprtamento	Asignatura	UNIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Educación Física.	Conocimiento y Juego	El juego como concepto: definiciones.	CENTURION, S. (2016). El juego como concepto, fenómeno y recurso. En Rivero, I y M. Ducart. El juego como recurso educativo. Río Cuarto: Unirío.

	El juego como concepto: El juego como fenómeno social El juego como recurso	LESTER, S. y W. RUSSELL. El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. La Haya, Países Bajos. Fundación Bernard Van Leer. HUIZINGA, J, 2000. Homo Ludens. Alianza. Madrid. España. CAILLOIS, R, 1967. Los juegos y los hombres. FCE. México. PAVIA, V. 2006 (Coord). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Edicial. Buenos Aires RIVERO, I. 2011. El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Bs. As: Noveduc. SCHEINES, G. 1998. Juegos inocentes, juegos terribles. Eudeba. Buenos Aires. Capítulo 9: juego y deporte. Pág. 97-108. LAVEGA BURGUES, P. 2000. Juegos y Deportes Populares-Tradicionales. INDE. Barcelona. ORLICK, T. 1978. Libres para crear, Libres para cooperar. (Nuevos juegos y deportes cooperativos). Paidotribo. España. RUIZ OMEÑACA, J. 2008. El juego motor cooperativo, ¿Un buen contexto para la enseñanza?... cuando la EF nos hace más humanos. Revista EF y Deporte. Universidad de Antioquia. Colombia. Vol. 27-1.. PAVIA; RUSSO, SANTANERA, y TRPIN; 1994. Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía. Bs As. Humanitas. BAUZER MEDEIROS, E. 1977. Juegos de recreación. Ruy Díaz: BsAs.	
InicialL	Juego	El JUEGO JUEGO y aprendizaje. El JUEGO infantil El niño que JUEGA Aproximación a la investigación de los JUEGOS infantiles.	HUIZINGA, CAILLOIS, LAVEGA BURGUES, PAVIA, CENTURION, citados en la fila anterior. NAVARRO ADELANTADO, V. 2002. El Afán de Jugar. Inde. Barcelona. SARLÉ, P. 2001. Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil. Noveduc. Bs As VYGOTSKI, L. 1986. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. FCE. México. SANTILLAN, L. RIVERO, I. y WEISSMANN, H. Ponencia 5° Encuentro Internacional de Educación Infantil. “La identidad pedagógica de la Educación Infantil (0 a 6 años): Pilares y proyecciones”. 2012.
	Juego dramático	La exploración perceptiva, el JUEGO y la expresión teatral Procedimientos y técnicas del lenguaje teatral en la escuela	BOAL, A: 200 ejercicios y juegos para el actor y el no actor. Crisis. Bs. As. 1975. CAÑAS, J.: Actuando. Oufa didáctica para jugar al teatro. Octaedro. Barcelona, 1993. FESSLER, O.: El juego dramático en la escuela, en Educación y Expresión estética. Estudio A. Herbón. Plus Ultra, Es. As., 1978. GONZALES. H.: Juego, Aprendizaje y Creación. Colihue: BsAs. SMALL, M.: El niño actor y el juego de libre expresión. Kapeluz, BsAs, 1972

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de visualizar el universo de conceptos que en la formación universitaria se asocian al juego, y los marcos teóricos desde los cuáles se abordan, se amplió la búsqueda a los programas de aquellas asignaturas que mencionan el juego. Se cotejó una tabla en la que se detalló, carrera de pertenencia, nombre de la asignatura en que aparece la palabra ‘juego’, apartado en que se menciona (unidad, tema, metodología) y bibliografía propuesta para abordarlo (En la tabla se destacan con cursiva los conceptos a los que se relaciona el juego).

Son cuatro las carreras que nombran el juego: educación física (en 12 asignaturas), educación inicial (en 8 asignaturas), ciencias políticas, jurídicas y sociales (en 2 asignaturas), y enfermería (en 1 asignatura). El juego es mencionado en veintinueve asignaturas de las cuáles solo dos lo hacen como metodología de trabajo.

Tabla 3. El juego en relación a los objetos de enseñanza

	Asignatura	Tema	Bibliografía
E D U C A C I Ó N F I S I C A	Seminario taller de <i>habilidades motrices</i>		GOMES, R. 2007. Seminario de Postgrado. De los <i>juegos deportivos</i> al deporte nuevas perspectivas curriculares y metodológicas. Material curricular Mód. 1 y 2. UNLP AAVV. Los mil juegos. Ed. AMIBEF PARLEBAS, P. 2002. <i>Juegos, Deporte y Sociedad</i> . Paidotribo
	Taller hab. Mot.		IDEM ANTERIOR
	Deportes de conjunto	Del JUEGO al deporte. <i>Casi JUEGO Deportivo</i> . JUEGO Deportivo Integración al JUEGO. El <i>campo</i> de JUEGO. La <i>defensa y el ataque</i> , el bateo, la carrera, los pases y la recepción JUEGO <i>Posiciones en la cancha</i> , la defensa y el ataque. JUEGO	BARATTI, A. y CASALE, E. 1995. “Del juego al deporte 1”. Troquel, Bs Aires. PARLEBAS.
	Seminario de deportes de conjunto	Acción de JUEGO y su visión deportiva. Revisión histórica y definición de acción de JUEGO. Tiempo de JUEGO y ritmo de JUEGO	BARATTI y CASALE MAHLO, F. 1985. “La <i>acción táctica</i> en el juego”. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
	Recreación	Modelos de enseñanza y conducción de JUEGOS para el <i>Tiempo Libre</i> . Teorías clásicas del JUEGO: Spencer, Hall, Gross, etc.. Otros modernos como: Buhler, Piaget, Chateau, etc. Clasificaciones de JUEGO. La evolución del JUEGO en el ser humano, etapas, características, etc. El JUEGO en el Currículo de EF. El JUEGO en la iniciación	HUIZINGA CALLOIS RIVERO ZIPEROVICH, P.. “Juego y <i>Creatividad</i> en la Escuela”. Educando Ediciones. Cba. 2005.

	deportiva. El JUEGO en los distintos <i>espacios sociales</i> (escuela, municipio, club, etc.).	
Psicología evolutiva	El JUEGO desde las perspectivas psicosocial, afectiva, cognitiva. JUEGO de ejercicio. Función social del JUEGO: JUEGO de reglas.	ERIKSON, E. 1973. <i>Infancia y Sociedad</i> . Edit. Hormé. Bs. As PALLADINO, Enrique. 1998. <i>Psicología Evolutiva</i> . Lumen-Humanitas. Buenos Aires PIAGET, J. La formación del <i>símbolo</i> en el niño. Six-Barral: Barcelona.
Didáctica especial	<i>Enseñar JUEGO</i> : del enseñar jugando al enseñar a jugar	DIAZ, L. Discusiones acerca de la formulación de una <i>SAL</i> . En PAVIA, V. (2010) (coord). <i>Formas del Juego y Modos de Jugar</i> . Nqn. Educo. Pág. 111-117 RIVERO, I. El juego en las <i>planificaciones</i> de educación física. www.efdeportes.com . BsAs - Año 14 - N° 131 - Abril de 2009.
Vida en la naturaleza	JUEGOS en el <i>medio natural</i> , JUEGOS nocturnos.	GOMEZ J. INCARBONE O. " <i>Colonia de vacaciones</i> ". Stadium. Bs. As. 1998
Desarrollo motor humano	El niño y su JUEGO, <i>etapas evolutivas</i> del JUEGO. El JUEGO ejecución, funcional o sensoriomotor. El JUEGO simbólico. El JUEGO reglado. Clasificación evolutiva y características de los JUEGOS motores. <i>La competencia</i> , base de los JUEGOS motores	RUIZ PEREZ, L. Desarrollo Motor y Actividad Física. DEL MORAL SANCHEZ, A. Aprendizaje y Desarrollo Motor.
Deportes individuales		JACKMAN, J. y B. COURRIER. 1993. <i>Técnicas y Juegos gimnásticos</i> . Paidotribo. Barcelona
Expresión corporal		VIEDMA MARTÍNEZ, J.. <i>Juegos y Ejercicios de Acrobacia</i> -la Acrobacia como Valor Educativo. Wanceulen. España 2002.
Pedagogía		AGUILAR MANSILLA, F 2010. El valor del juego. Actas Coloquio Filosofía UNRC. Juegos Nativos. En www.deportesmapuches.cl
Creatividad	Entre <i>la realidad y la fantasía</i> . Introducción al entrenamiento mental: JUEGO de <i>imaginación</i>	ELISONDO, RINAUDO y DONOLO Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. En <i>Innovación Educativa</i> . México, 11 (57) 147-156
Psicología educacional	El JUEGO como instancia epistemológica	AIZENCANG, N y R. BAQUERO. 2000. El juego y el aprendizaje escolar. <i>Revista Ensayos y Experiencias</i> . Vol. 6. 33.
Psicología del desarrollo infantil 2	Características generales del JUEGO. Enfoque histórico del JUEGO. <i>Teorías Psicológicas</i> relacionadas con el JUEGO: S. Freud. Melanie Klein. Anna Freud. Winnicott. Erikson. La	DELVAL, J. (1994) "El Desarrollo Humano". Edit. Siglo XXI. Cap. 13. REYNOSO, R. (1980) " <i>Psicopatología y Clínica Infante Juvenil</i> ". Edit. Belgrano. Tomo I Cap. 2 Pág. 125 a 184. PIAGET, J. (1970) "La Formación del

		Explicación Psicogenética del JUEGO: Jean Piaget. Relación entre JUEGO y Estructuras de la <i>Inteligencia</i> . Clasificación de los JUEGOS. JUEGO y Sociedad	Símbolo en el Niño". Cap. 4 – 5. Edit. F.C.E.
	Expresión corporal	JUEGOS, improvisaciones y narraciones mediante lenguaje corporal	STOKOE, P. (1967). La expresión corporal y el niño". Ed. Ricordi Americana
	Literatura infantil	Valoración de la <i>estructura sonora del lenguaje</i> : rima, métrica, paralelismo, simetría, repeticiones, onomatopeyas, JUEGOS verbales	MONTES, G. (2001). La frontera indómita. En torno a la construcción del <i>espacio poético</i> . México: FCE.
	Pasantía y taller de reflexión docente	El JUEGO. Su importancia en el desarrollo de niños/as	Ministerio de Educación. <i>LUDOTECAS</i> Escolares para el Nivel Inicial, JUEGO y Educación Inicial, Modelos organizacionales Nivel inicial - Temas de Educación Inicial N° 1, 2 y 4
	Plástica	El Área Artística: El JUEGO dramático. <i>Los títeres</i>	GAGLIARDI, Ricardo. (2007). <i>El Lenguaje Plástico-visual</i> . Aula Taller: BsAs
	Taller de inserción profesional 2	Propuestas educativas: relaciones <i>entre enseñar y cuidar</i> . El JUEGO y las actividades cotidianas. Criterios para la organización de propuestas de JUEGOS para salas multiedad.	Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Temas de Educación Inicial N° 2. JUEGO y Educación Inicial ULLUA, J (2009) La enseñanza en el Jardín Maternal como espacio de multitarea. Puerto Creativo: BsAs UNICEF (2004) Convención sobre los <i>Derechos del Niño</i>
J U R Í D I C A S	Comunicación y discurso político	El <i>discurso político</i> (Introducción)	ETKIN, Jorge: "Metáfora y doble discurso político" (Los JUEGOS del lenguaje en las prácticas del poder). Ed. Eudeba, La Plata, 1999
	Mediación arbitraje y negociación	Motivos del <i>conflicto</i> : a) Los bienes en JUEGO. b) Los principios en JUEGO. c) El territorio en JUEGO.	HIGHTON, E. y ALVAREZ G. Mediación para resolver conflictos. Ed. Ad- Hoc.1995
E N F E R M E R Í A	Psicología general y evolutiva	JUEGO y <i>dibujo</i> como proyección del mundo interno del niño.	CHIAPPELLO, M. B. 2004. Síntesis Monográfica sobre las Etapas de la Evolución Libidinal según Freud, Erikson y Chiozza. UNRC. Río IV. Córdoba. Argentina. FREUD, ANA. 1992. Introducción al Psicoanálisis para Educadores. Paidós. México. .-

Fuente: Elaboración propia

Se marcaron dos programas que, aunque no nombran explícitamente el juego, hacen mención de un universo de conceptos próximos a él. Es el caso de *Filosofía del lenguaje*,

que se propone como objetivo estudiar en profundidad el concepto de ficción desde la teoría de los actos de habla y luego cotejarlo con la teoría literaria. Otro programa es el de la asignatura *Estética*, que se propone revisar diferentes concepciones de (obras de) arte y revisar poéticas modernas de indole artísticas y literarias. Ambas pertenecen al Departamento de Lengua y Literatura y son dictadas por el mismo docente (que se constituye en un buen caso para entrevistar).

Una vez identificadas las producciones académicas utilizadas para la enseñanza del juego en los distintos espacios curriculares, fueron revisadas. Se identificó y revisó la bibliografía de referencia, la cuál fué ordenada en distintos grupos que comparten argumentos comunes en el estudio del juego.

Resultados

Resultado 1. Los campos de conocimiento que posicionan el juego como objeto de estudio y enseñanza en la formación profesional universitaria son dos, Educación Física y Nivel Inicial, dos campos de conocimiento jóvenes cuya intervención profesional es docente. Ambos participan de la formación de niños y niñas (aunque la educación física extienda la formación a lo largo de toda la vida).

No es casual que el juego, en tanto práctica corporal popular que forma parte del saber cotidiano de las comunidades, encuentre tratamiento en dos campos de conocimiento cuyos profesionales comienzan tardíamente a ser formados en la universidad. En Argentina, la formación docente en educación física ingresa a mediados del siglo XX (en 1948 en Tucumán, una provincia del interior del país) y comparte con el nivel inicial la particularidad de que existen más de doscientos institutos de formación docente y menos de diez universidades públicas que cuentan con el profesorado de educación física como oferta de grado. Este desbalance explica en parte la demora en la producción académica y científica autónoma de dichos campos que den entidad a temas siempre presentes en las prácticas profesionales²⁵. De hecho, varias universidades públicas situadas en distintos puntos geográficos del país han incorporado la formación de licenciados en educación física como ciclo complementario a la formación de profesores en manos de institutos provinciales, nacionales y privados (por ejemplo, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de La Pampa). En el caso de nivel inicial, se encuentran casos en que la formación de profesores de la especialidad es reconocida como carrera de pregrado, cuestión que dificulta la formación permanente (licenciaturas, especialidades, maestrías) de los graduados en la universidad (por ejemplo, en la Universidad Nacional del Comahue).

²⁵ Acerca de la construcción del juego como objeto de estudio se sugiere Rivero, I. (2019). *Trazos de la configuración del objeto juego en la educación física universitaria*. Ensenada, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: www.congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13oca-y-8o-la-efyc/actas

Rivero, I. Inédito. Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio. Rastreo a partir de producciones bibliográficas. Enviado a Revista EF y Ciencia en octubre 2019.

Con todo, es grande el esfuerzo que hacen distintos grupos de profesionales de la educación física y del nivel inicial para colocar temas como el juego, en la formación docente universitaria y en la agenda de producción de conocimientos. Así, cobra sentido la invitación a buscar nuevas estrategias que Bourdieu y Passeron (2003) formulan a la educación pública que se pretende de calidad, democrática e igualitaria.

Resultado 2: Los textos trabajados en el marco de estas asignaturas pueden ser agrupados en tres discursos sobre juego: el discurso sociocultural, el discurso psicoeducativo y el discurso praxiológico.

El primero es un discurso construido a partir de textos que estudian el juego con relación al contexto social y las construcciones normativas, prácticas culturales y artísticas que le otorgan sentido. Este discurso se emparenta con la práctica profesional docente, puesto que demanda una puesta en valor de prácticas culturales para el aprendizaje significativo de los saberes curricularizados. Aun así, el discurso que ha dominado la formación docente ha sido aquel que proviene de aportes de la psicología evolutiva y educativa que, movilizados por la premisa de una educación personalizada, invita a los docentes a revisar los mecanismos individuales en el procesamiento de la información para la construcción de conocimientos. Esta invitación coloca al docente de cara a la dificultad para atender al mismo tiempo y con la misma dedicación el proceso de aprendizaje de más de treinta estudiantes (como ocurre en las aulas de educación formal). Incluso, al centrar la atención en el desafío que el juego educativo presenta, los estudiantes atienden antes al desempeño personal que a la construcción de lo común.

En este sentido, Barco (2016) y Sarrionandía (2013) coinciden en que la inclusión educativa no radica en el esfuerzo de los estudiantes por formar parte de un grupo sino en la decisión del docente de asumir la responsabilidad de generar espacios en los que todos puedan pensar y actuar en la construcción de lo común, en los que se den posiciones de igualdad y relaciones de confianza y seguridad. Cuestiones que colocan al juego en un lugar de privilegio cuando de estrategia de atención a la justicia educativa se trata.

El tercer discurso que se visualiza se construye con los aportes de la praxiología motriz, línea teórica que estudia los juegos motores y los deportes desde una perspectiva estructural funcionalista que lo aproxima a la teoría matemática de juegos. En este sentido, entra en discusión con el discurso sociocultural que, desde una perspectiva social crítica, entiende la construcción del juego profundamente arraigada a la cultura.

Resultado 3: Si se revisan los textos referenciados en las distintas asignaturas que nombran al juego como unidad, tema y/o bibliografía, se puede identificar que a los tres discursos anteriormente mencionados, se agregan dos discursos más, el psicoanalítico que consigue espacio en la psicología para enfermería y el discurso político asentado en el estudio del lenguaje en la construcción de mundo. Discursos que dialogan con el discurso sociocultural del juego.

Si bien la teoría psicoanalítica de Freud puede ser enmarcada en el discurso psicoeducativo del juego, se lo reconoce dialogando con el discurso sociocultural del juego porque marcó el inicio de una fuerte tendencia a entender el juego como manifestación humana que ha calado profundo en las justificaciones académicas del juego en producciones argentinas. Si bien Marrone (2005) reconoce que el juego sigue siendo una deuda del psicoanálisis, las relaciones entre juego e inconsciente colectivo y, juego y política se constituyen en temas de vacancia en el campo de la educación.

Resultado 4: Los discursos sobre juego con mayor presencia son el de la psicología educativa (llamadas teorías clásicas y contemporáneas del juego) y el sociocultural (que da lugar al juego desde los jugadores). El discurso psicoeducativo se construye a partir de los aportes de las llamadas teorías clásicas y contemporáneas del juego (Lopez de Sosaga Lopez de Robles, s/a) que han dominado la fundamentación teórica de las prácticas de juego en el campo de la educación. El discurso sociocultural da lugar a reconocer el juego desde los jugadores reivindicando el lugar del lenguaje y la construcción política de la realidad (Huizinga, 2000; Caillois, 1994; Scheines 1998; Pavía, 2006; Rivero, 2010; 2012, 2016; Rivero 2009, Mantilla (1991) y Ambrosini (2004).

Con una historia que le reconocía como única utilidad la distracción y el recreo, cuestión que inspiró la desestimación sufrida durante la edad media, el juego ingresa en la agenda de preocupaciones de la educación recién en los albores de la modernidad. Esta incorporación se ve facilitada por la noción de infancia que comienza a edificarse en las discusiones sobre la utilidad de las actividades del hombre.

Justamente, a fines del siglo XVIII la búsqueda de eficacia y eficiencia en las actividades realizadas a diario y la pretensión de aprovechar productivamente cada minuto, despiertan la preocupación por optimizar las condiciones de producción del conocimiento. Inmersa en pretensiones científicas para el estudio de la conducta de las personas, la psicología escapa a las explicaciones metafísicas aproximándose a la biología, y encuentra en la educación un ámbito de intervención donde expandir su dominio (Vigotski, 2005).

La psicología facilita la incorporación del juego en las experiencias educativas y ensaya las primeras justificaciones en su valor como conducta propia de la especie, es decir, encuentra basamento biológico. En principio, como entrenamiento de los instintos heredados (de aquí, la teoría del juego de Groos²⁶), luego como conducta de adaptabilidad al entorno garantizando la supervivencia (teoría de la recapitulación con base en el darwinismo), el juego ingresa al temario educativo como una actividad natural, placentera, que facilita la adaptabilidad del hombre al entorno físico y social circundante.

Esto explica por qué los estudios sobre el juego han avanzado en su presentación en tanto instrumento útil para el desarrollo de las personas, postura que podría asociarse a la

²⁶ Como afirma Garaigordobil Landazabal (1995), Groos es el “primero en ver en el juego un fenómeno del desarrollo del pensamiento y de la actividad” (p. 24), cuestión que alentó la utilización del juego para la promoción de conocimientos. Esta postura dio lugar a la incorporación del juego en la educación como una estrategia de enseñanza.

idea expresada por Platón de ‘educar jugando’ que pareciera persistir con consistencia en las aulas con la noción de juego educativo.

En nuestros días, algunos docentes presentan a sus alumnos y alumnas tareas que disfrazan de juego poniendo énfasis en el desafío de alcanzar un resultado que, una vez obtenido, arrastra un beneficio al jugador (una buena nota, salir antes al recreo, aprobación del docente, refuerzo de liderazgo). Se preocupan por lo que pueden enseñar a través del juego, de modo que, la intención educativa radica en contenidos valorados en la sociedad por su utilidad. Estas decisiones consiguen justificación en los planteos de la educación tradicional (Vogliotti, 2007) y dan lugar a lo que se conoce como ‘juego educativo en sentido restricto’ o ‘juego didáctico’ (Kishimoto, 1998), frecuentemente utilizado para enseñar contenidos de cualquier asignatura como matemáticas o lengua, incluso de contenidos transversales como la adquisición de normas sociales.

El juego educativo es el vínculo trazado entre juego y educación que se ha sostenido en el tiempo. Esta postura recupera la concepción de juego de la Roma clásica, según la cual el juego es visto a partir del espectador y no del participante (Brougere, 1998). El descubrimiento de un valor en las decisiones de los participantes lleva consigo un *alguien* que previamente toma distancia, observa panorámicamente los acontecimientos y los interpreta a la luz de un marco conceptual prefigurado (esfuerzo que nunca haría quien que se entrega al devenir del juego).

No ajena al modo en que el juego se incorpora al campo de la educación, la educación física ofreció al juego una recepción similar, comienza a ser utilizado en las clases como recurso didáctico para la enseñanza de la gimnasia y el deporte, prácticas corporales sedimentadas e históricamente arraigadas al campo. De hecho, surge la teoría de la acción motriz o praxiología motriz para el estudio de los juegos y los deportes (Parlebas, 2001). Diferente ocurre en el nivel inicial, pues este campo de conocimiento nace y se desarrolla junto a las propuestas de la pedagogía nueva que dieron lugar al juego. Quizás por esta razón, la formación docente de nivel inicial, al menos en la UNRC, se halla mayoritariamente a cargo de profesionales del Departamento de Ciencias de la Educación.

Así, aunque la historia oficial de la incorporación del juego a la educación se traza de la mano de la psicología pedagógica, la pedagogía siguió recibiendo reflexiones, a partir de las cuales hoy es posible recorrer un camino alternativo: intervenir en el juego con el objetivo de enseñar a jugar, es decir, colocar al juego como contenido a enseñar. Este camino es el juego desde los jugadores (Rivero, 2012) y encuentra sus huellas en Huizinga y Caillois (Rivero, 2016).

Resultado 5: Las llamadas teorías clásicas y contemporáneas de juego estudian el juego como un tema alternativo; su foco de interés es otro. Esta afirmación se hace claramente visible en la dificultad que se encuentra al intentar rastrear el estado de discusión sobre el juego entre las diferentes teorías. Tampoco se hacen visibles los puntos álgidos que abren la discusión sobre el juego entre los autores hacia el interior de cada teoría.

Los autores que formularon las teorías clásicas y contemporáneas han escrito sobre el juego, pero se han dedicado a él subsidiariamente, pues el tema de interés es otro. Encuentran en el juego un medio de expresión de su objeto de estudio y, por ello, de comprobación de la verdad científica que defienden. Como dice López de Sosoaga López de Robles “El denominador común de estas teorías es que aceptan y defienden el fenómeno del juego por razones biológicas, antropológicas, psicológicas o pedagógicas” (s/año: 53). De aquí que resulten insuficientes para estudiar lo lúdico, un objeto que solo existe a partir de la acción de los jugadores.

Entre las teorías clásicas se puede mencionar la *teoría del sobrante de energía formulada por Spencer* (1855 en López de Sosoaga López de Robles, s/a) cuyo objeto de estudio es el influjo de energía en el sistema nervioso, de modo que, para este autor, el juego es un impulso natural que permite consumir aquel exceso de energía que el hombre no utiliza para la supervivencia. O en contrapartida, la *teoría de la relajación o el descanso de Lazarus* (1883 en *op. cit.*) que, teniendo el mismo objeto de estudio, plantea que el juego es una actividad que permite descansar y recuperar energías consumidas en actividades útiles. La *teoría de la recapitulación de Hall* (1904 en *op cit*) tampoco repara en el jugador, ya que estudia la conservación de la especie, y plantea que cada niño en su juego reproduce la historia de la raza. *Groos* formula la *teoría del preejercicio o de la anticipación funcional* (1899 en *op. cit.*), según la cual el juego es una práctica de las habilidades que serán necesarias en la vida adulta.

En el estudio del jugador, como unidad biológica, psicológica y social que se relaciona con el medio físico y social, la psicología ha formulado distintas posturas (desde las más próximas a la biología hasta las más cercanas a la sociología) que explican por qué y para qué se juega; son las llamadas teorías contemporáneas.

Las teorías contemporáneas, con mayor presencia en la bibliografía utilizada en las asignaturas que mencionan el juego, han aportado la mayor parte de los avances en el tema y centran su atención en el jugador. Se ocupan del estudio de un objeto que radica en el sujeto devenido jugador y que puede ser promovido, estimulado, facilitado, expresado en las situaciones lúdicas. Estas teorías encuentran en el juego una situación en que se expresa su objeto de estudio; para ellas el juego deviene un escenario particular donde se puede identificar su objeto de interés, incluso reconocer sus particularidades. Estas teorías reconocen al juego la utilidad de habilitar la puesta en marcha de elementos y procesos que forman parte de su universo de estudio. Aun cuando miran juegos motores con otros (Rivero, 2011), juegos con reglas convencionales (Sarlé, 2019), juegos populares y tradicionales (Lavega Burgués, 2000), las teorías psicológicas estudian lo que ocurre a cada jugador individualmente, algo imposible de realizar cuando las intervenciones profesionales incumben la planificación y desempeño con grupos de personas, como ocurre en las intervenciones de los profesionales docente en general y de la educación física y del nivel inicial, en particular.

Las llamadas teorías clásicas y contemporáneas del juego se presentan como un conglomerado de ideas de grandes autores de filosofía, biología y psicología de distintas

épocas, que explican el fenómeno de juego con vocabulario especializado. Con una terminología especialmente diseñada en ese marco teórico explican una situación que se comprende por el solo hecho de haberla vivido, pero que ofrece dificultades para ser dicha. Para entender a los autores de las teorías psicológicas del juego, el lector necesita estar familiarizado con la terminología de la teoría en que se enmarca. Esta tarea requiere tiempo y esfuerzo, ya que, a partir de la observación de una misma situación de juego, los representantes de las distintas teorías ofrecen su perspectiva particular; éstas actúan “como unas lentes cognitivas que dirigen nuestra percepción y nuestra representación mental del mundo” (Porlán, 1993, p. 71). Nadie mira con ojo inocente, dicen los epistemólogos (Ortiz, 2011). Inspirados en Saussure, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2011) dicen “El punto de vista crea el objeto” (p. 57)

Discusión

A partir del análisis de los programas de formación profesional universitaria en la UNRC, se puede decir que el juego queda definido como objeto de estudio y enseñanza en el campo de las humanidades, con mayor decisión en la formación docente, de profesores de educación física y de nivel inicial.

En ellos, se puede identificar la presencia de cinco discursos (el sociocultural, el psicoeducativo, el praxiológico, el psicoanalítico y el político) con desigual representación.

Así, quien pretende estudiar el juego, encuentra un escenario teórico complejo, donde se yuxtaponen diferentes explicaciones sobre el juego (válidas y excluyentes) que disfrazan con lenguaje científico un objeto sensible, un objeto para el cuál no resulta sencillo encontrar las palabras adecuadas que den cuenta de sus detalles, una complejidad que se vuelve perceptible a todo aquel que se entrega enteramente a un juego, pero al mismo tiempo resiste a una explicación acabada.

En la apropiación que la educación ha hecho del juego para pensar la enseñanza, se puede percibir el rescate de ideas de filósofos con fuerte presencia en el desarrollo de la ciencia moderna, que reconocen en el juego cierta plasticidad que lo convierte en un óptimo medio para alcanzar resultados deseados, reconociendo primordial y paradójicamente su capacidad de estructuración, de ordenamiento. Es el caso de Parménides, Platón, Schiller, Descartes. Justamente el trazado de este recorrido es el que se repite en la presentación de las diferentes teorías psicológicas sobre el juego, que alentaron las reflexiones de autores contemporáneos ampliamente utilizados en la didáctica, como Piaget, Vigotsky, Bruner.

Todas estas explicaciones tienen en común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil, que sirve a alguna finalidad biológica. Se preguntan por qué y para qué se juega... La mayoría de las explicaciones solo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de mensura de la ciencia experimental, sin dedicar antes su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizada en lo estético (Huizinga, 2000, p.13).

Aunque la historia oficial de la incorporación del juego a la educación se traza en la pedagogía psicológica o psicología pedagógica, la pedagogía no redujo su potencial a aquella rama influenciada por la psicología (del mismo modo en que el estudio del juego no se redujo a aquellos realizados en el marco de la psicología), sino que en paralelo siguió recibiendo aportes de la filosofía (desde el exilio del predominio académico/científico), a partir de las cuales es posible recorrer un camino alternativo. Camino que coloca al juego y al jugar con otros de un modo lúdico como saber cultural a ser enseñado.

Poner en un plano de igual importancia no implica necesariamente otorgarle el mismo tiempo a cada esfera, sino la misma posibilidad de realización, y enfrentar así la noción de saberes menores o marginales en la escuela –como ocurre en la actualidad con los contenidos artísticos o la educación física–. Esto supone una revolución para la política educativa y para la pedagogía, ya que requiere redefiniciones importantes en lo que la sociedad espera de la escuela, en la articulación de la escuela con el mercado laboral, en la formación y representaciones de los docentes, en la estructura curricular, y en la organización de los grupos y espacios escolares (Veleda et al. 2011, p.173)

Las producciones socio culturales sobre el juego permiten recorrer un camino alternativo en la relación entre el juego y la enseñanza que pone en valor su improductividad (Caillois, 1994), que entiende al juego en tanto práctica autotélica que genera tensión agradable (Elías y Dunning, 1992), práctica arraigada a la cultura corporal de movimiento, enraizada a lo estético (Huizinga, 2000), definida en su territorialidad. Rescatar prácticas corporales constituidas en saberes culturales que, por banales e improductivas despiertan gusto por realizarlas, deviene una decisión que la educación necesita discutir si su intención es aportar a la justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente*, 7(14). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/13656>
- Ambrosini, C. (2004). El juego: paidía y ludus en Nietzsche. La metafísica del juego. *Revista Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 1(1), 143-149.
- Barco, S. (2016). *Políticas educativas e inclusión educativa: tendencias y sentidos*. [Ponencia]. Jornada Políticas Educativas y Educación Inclusiva, Río Cuarto, Argentina.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2011). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social. Educación física/ciencia del deporte. Que ciencia es esa?*. Velez Sarsfield.
- Brougere, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.

- Bruner, J. (1990). *Acto de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Crisorio, R. (2015). La educación corporal. En R. Crisorio, L. Rocha Bidegain y A. Lescano (Comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). UNLP/FaHCE.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2006). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Galak, E. (2017). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos. En G. Weinberg, *Escritos en su honor: Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas*. Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación. www.biblioteca.clacso.edu.ar
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Desclée de Brouwer.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza.
- Kishimoto, T. (1998). *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. Vozes.
- Kishimoto, T. (Org). (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação*. Cortez.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.
- Lavega Burgués, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Inde.
- López de Sosoaga López de Robles, (s/año); *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(12),101-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31641206>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovanni, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Marrone, C. (2005). *El juego, una deuda del psicoanálisis*. Lazos.
- Ortiz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. EDUCC.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Pavía, V. (Ed.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas.

- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpín, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Humanitas.
- Pavía, V. (2009). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física). *Educación Física y Deporte*, 27(1), 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800047>
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada.
- Rivero, I. (2009). La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En B. Chaverra Fernandez (Ed.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. (pp. 35-46). Funámbulos.
- Rivero, I. (2010). Estamos jugando. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. *Revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones*, 1(1), 25-31. <http://www.revistaefei.com.ar/index.php/publicaciones/numero-1>
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones docentes. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 56, 49-63. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Rivero, I. (2017). Juego e inclusión. En S. Achucarro, N. Hernández y D. Di Domizio (Ed.), *Educación física. Teorías y prácticas para los procesos de inclusión* (pp. 255-266). Universidad Nacional de La Plata. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>
- Rivero, I. (2019). *Trazos de la configuración del objeto juego en la educación física universitaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. www.congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13oca-y-8o-la-efyc/actas
- Rivero, I. y Gilleta, V. (2019). El juego en proyectos de innovación educativa universitaria. Estrategia inclusiva. *Movimiento*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88086>.
- Rivero, I. (2019). Inédito. Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio. Rastreo a partir de producciones bibliográficas. *EF y Ciencia*.
- Scharagrodsky, P. (2015). *El cuerpo en la escuela. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología, Argentina. www.me.gov.ar/curriform
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.
- Sarlé, P. (Ed.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Noveduc.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Noveduc.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014). El juego con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!. En V. Batiuk (Ed.), *El juego en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza*. OEI; UNICEF.
- Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) 100-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (1992a). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. CEAL.
- Vasilachis, I. (1992b). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. CEAL.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de distribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia.
- Vigotski, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Aique.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural. *Praxis*, 11, 84-94.

El caso del Repositorio Educativo Digital *Recursos en Línea* como dispositivo para el desarrollo profesional y la práctica docente

Juan J. Di Noto

Horacio A. Ferreyra

Carmen S. Saracho Cornet

con la colaboración de Julio C. Firmani y Marcela E. Vázquez²⁷

Existen espacios *Web* cuya finalidad no está dada por la cantidad de *clicks* sino por la calidad y disponibilidad de recursos que ofrecen gratuitamente a distintos destinatarios. Entender estos espacios como constructos tecnoculturales es reconocerlos como una verdadera infraestructura dinámica “capaz de influir en la cultura y ser influida por ella” (Van Dijck, 2016, p. 45).

En algunos de estos espacios, el encuentro de la Pedagogía y la Didáctica con las Tecnologías de la Información y la Comunicación convoca a imaginar nuevos dispositivos, artefactos y saberes para revisar cómo se enseña y se aprende hoy, y para integrar mejoras de calidad en las escuelas; interpela acerca de qué tecnologías van a ser usadas y para qué, qué organización ayuda a realizar mejor algunos de estos gestos o acciones, qué contenidos se recuperan porque se adecuan a las direcciones que importan a estos tiempos. En esta convergencia, la tarea política del ensamblaje de estas redes sociotécnicas resulta imprescindible. Pensar qué del mundo se convoca a esta reunión para que la escuela no abandone su lugar como ámbito público de construcción de lo común, es tarea del funcionario gubernamental; su responsabilidad es apreciar, cuidar, expandir la escuela para que no se establezca en lo efímero ni en lo descartable sino que continúe conformando propuestas en movimiento, abiertas, capaces de presentar el mundo a los estudiantes y de ayudarlos a crear futuros.

Poner en valor un repositorio educativo digital con recursos accesibles y gratuitos – producidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, docentes, estudiantes, familias, investigadores, así como por otras instituciones académicas-, es una apuesta por el desarrollo profesional y la práctica docente, a través del acompañamiento en la transición hacia una creciente autonomía en la búsqueda, selección y gestión de la vasta información disponible en Internet.

²⁷ Juan J. Di Noto (Doctor en Administración y Políticas Públicas), Horacio A. Ferreyra (Doctor en Educación), Carmen S. Saracho Cornet (Magister en Entornos Virtuales de Aprendizaje), Julio C. Firmani (Licenciado en Educación) y Marcela E. Vázquez (Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje), todos integrantes del equipo de Recursos en Línea de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba / Argentina. E-mail: desarrolloprofesionalrecursos@gmail.com

Antecedentes y gestación del proyecto

Durante el último decenio, el rápido crecimiento de la producción de materiales educativos destinados a docentes e instituciones educativas elaborados en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE²⁸) y socializados a través de su página *Web*²⁹ estimuló la necesidad de reorganizar y estructurar dichas producciones con el fin de asegurar su visibilidad, calidad y acceso³⁰. Es así como surgió *Recursos en Línea*³¹, concebido desde una perspectiva organizacional de Repositorio Educativo Digital.

A partir de los contenidos iniciales y con el aporte constante de especialistas y profesionales, se integraron al Repositorio numerosos recursos agrupados en tres categorías principales –Políticas Educativas, Recursos Educativos y Recursos TIC–, tríada que recuerda al conocido paradigma TPACK³² que intenta estrechar vínculos entre el conocimiento pedagógico-didáctico, el contenido y la tecnología. Con el paso del tiempo, también han ido incorporándose anuarios, efemérides, informes de acciones relevantes, memorias anuales, síntesis de noticias y publicaciones didácticas destinadas a los educadores. Además, y paralelamente a todas estas producciones, se han ido sumando recursos digitales para el aula dirigidos a los estudiantes de todos los niveles educativos y a sus familias. De a poco cobraron relevancia los *blogs* moderados por los equipos técnicos, las videotecas, los portales educativos, las Webgrafías³³ para los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, las distintas Colecciones *Pensar la enseñanza, tomar decisiones*, entre otros.

¿Qué es un repositorio digital?

A partir de las políticas, estándares y protocolos comunes establecido por el Sistema Nacional de Repositorios Digitales³⁴, es posible arribar a una definición de *Repositorio Educativo Digital* como “aquel espacio donde se almacena, organiza, preserva, provee

²⁸ Esta dependencia del Ministerio de Educación tiene como función primordial el diseño y gestión de acciones en el marco de los lineamientos de la Política Educativa Provincial, en coordinación con las distintas Direcciones Generales del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

²⁹ URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>.

³⁰ Merecen especial mención los procesos de Rescate y sistematización de Buenas Prácticas, los cuatro Congresos Provinciales de Buenas Prácticas Educativas (2009-2015) y el Dispositivo de Formación Docente *Continua Formación Situada en la Institución Educativa* (2012-2014).

³¹ Acceso: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/>

³² En inglés: *Technology, Pedagogy And Content Knowledge* (Conocimiento pedagógico tecnológico del contenido) (Koehler, Mishra y Cain, 2015). Véase en Portal Educ.ar: *Incorporar TIC más allá de los modelos*: <https://www.educ.ar/recursos/119624/incorporar-tic-mas-alla-de-los-modelos> [último acceso: 30-06-2019].

³³ Una Webgrafía es un listado o referencia bibliográfica de recursos electrónicos, es decir, de enlaces a páginas *Web*, sitios *Web*, *blogs* o portales de internet. Se trata de un neologismo creado a partir del vocablo inglés *webography* (de *web bibliography*) (Fuente: [Webgrafia - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/wiki/Webgrafia) <https://es.wikipedia.org/wiki/Webgrafia>).

³⁴ Sistema Nacional de Repositorios Digitales - Subsecretaría de Coordinación Institucional - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva – Argentina, Presidencia de la Nación: <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>

acceso libre y gratuito en procura de dar visibilidad a nivel nacional e internacional, a la producción científica, académica y cultural en formato digital, generada por los integrantes” (Universidad Nacional de Córdoba, 2011) –en este caso, de la comunidad educativa de la provincia de Córdoba-. Una de sus principales características es la de contar con un modelo de Acceso Abierto (AA) a la producción, lo que implica que

...los usuarios pueden, en forma gratuita, leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar las producciones completas y usarlas con propósitos legítimos ligados a la investigación científica, a la educación o a la gestión de políticas públicas, sin otras barreras económicas, legales o técnicas que las que implica Internet en sí misma. (*Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto*).

La única condición que plantea este modelo para la reproducción y distribución de las obras que se ponen a disposición es la obligación de otorgar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados.

Las características del Repositorio Digital *Recursos en Línea*

a. ¿Cuál es su visión?

La idea que subyace es que el repositorio se constituya en un espacio virtual colaborativo y cooperativo que alberga recursos educativos digitales en diversos formatos y contenidos (videos, experiencias, propuestas, documentos, etc.), listos para ser utilizados por todos sus interesados.

b. ¿Para qué sirve?

Los servicios ofrecidos por el Repositorio Digital Educativo *Recursos en Línea* ofrecen a los interesados –principalmente a los docentes de la provincia de Córdoba, República Argentina- la oportunidad de realizar dos tareas primordiales: por un lado, la búsqueda, evaluación, selección y uso de recursos educativos y, por otro, la producción y publicación. De tal modo, les permite no ser solo consumidores pasivos, sino también productores activos de saberes pedagógicos.

c. ¿Qué recursos educativos digitales incluye?

Siguiendo la definición de Zapata (2012), un recurso educativo tiene una intencionalidad formativa, apunta al logro de un objetivo y su diseño responde a características didácticas apropiadas para el aprendizaje: provee información respecto de un contenido, facilita la construcción de un conocimiento, promueve el desarrollo de una capacidad, evalúa aprendizajes, etc. Es importante destacar que en un repositorio educativo digital es permanente la vigilancia tanto de la forma como del contenido y que este último es el que determina la inclusión de un recurso. Al respecto, en *Recursos en Línea* es posible encontrar (Tabla 1)

Tabla 1 Tipos de recursos en línea

Tipos de contenidos	Formatos de los archivos
Experiencias educativas.	
Secuencias didácticas.	
Ponencias.	DOC / TXT: formato para la edición y creación de archivos de texto.
Conferencias.	JPG / GIF / PNG: formatos de imágenes.
Presentaciones.	AVI / MPEG / MP4: formatos de vídeo.
Posters.	PDF: formato utilizado para la difusión de archivos de texto, ya que una vez creado no puede ser modificado.
Informes técnicos, tesis.	MP3, WAV: formatos de audio.
Publicaciones periódicas.	
Libros, revistas electrónicas, etc.	
Objeto de aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia

d. ¿Cómo se selecciona el material del Repositorio?

Principalmente, a partir de tres procesos:

Control de contenido: se realiza, inicialmente, a través de una valoración de los equipos técnicos de la SPIyCE; ya contando con ésta, se efectúa su validación conforme a la política de ingreso por parte del equipo de *Recursos en Línea*; y, en casos excepcionales, se solicita intervención a equipos externos en la toma final de decisiones.

Políticas de preservación: por relevancia y año de publicación.

Políticas de recepción: a partir de algunos de los canales de comunicación previstos (correo electrónico, *Web*, foro, etc.), se realiza un diálogo enriquecedor con el interesado a fin de detallar claramente los criterios para la recepción del recurso educativo. Se presta especial atención al tipo de contenido, al formato del recurso y al cumplimiento de la Guía para la selección de un recurso educativo digital definidos por el área.

Todos los contenidos del Repositorio Educativo Digital *Recursos en Línea* corresponden a la licencia *Creative Commons* con sus características de: atribución, no comercial, prohibición de obras derivadas y obligación de compartir igual. Esta licencia permite que toda persona pueda hacer uso de los recursos digitales siempre que cumpla con la condición de citar a su autor y a la organización que lo avala.

e. ¿Cómo se valida que un recurso educativo digital cumpla con los criterios pedagógicos y tecnológicos?

Retomando ideas de Posada Prieto (2012) y adecuándolas al contexto educativo que lo enmarca, desde el Repositorio se ha desarrollado la *Guía de selección de un recurso educativo digital*, con el fin de socializar algunos criterios mínimos que guían la selección,

valoración y producción de las piezas a ser integradas. Los criterios, especificación de su sentido y dimensiones están planteados en la siguiente tabla 2:

Tabla 2. Criterios, especificación de su sentido y dimensiones

Guía básica para la selección de un recurso educativo digital		
Criterio	¿Qué significa?	Dimensión
Adecuación	¿Determina claramente el tramo educativo y el área en la que utilizará el recurso, conforme los diseños curriculares vigentes?	Contenido
Idoneidad	¿Selecciona tecnologías multimedia con el sentido de aportar a la enseñanza y el aprendizaje por otros medios?	Tecnológica
Prioridad	¿Se desarrolla según las prioridades pedagógicas vigentes?	Pedagógica
Necesidad	¿Surge de una necesidad detectada?	Pedagógica
Transferencia	¿Refiere a procesos de la vida cotidiana para asegurar una mayor transferencia?	Tecnológica/ didáctica
Antecedentes	¿Forma parte de otros repositorios educativos digitales? ¿Es un recurso de acceso libre?	Didáctica
Recursos existentes	¿Cumple con los lineamientos de política educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, expresados en la categoría <i>Política Educativa</i> del sitio <i>Recursos en Línea</i> de la SPIyCE?	Pedagógica

Fuente: Elaboración propia

El diseño del Repositorio Digital Educativo *Recursos en Línea*

La imagen que sigue muestra la estructura del Repositorio se observa en la ilustración 1.



Ilustración 1. Estructura del repositorio

Fuente:

<http://www.igualdadycalidadcb.a.gov.ar/recursos/>

-El espacio *Política Provincial*, por ejemplo, permite acceder a los objetivos educativos de la jurisdicción, a los diseños y propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y a las prioridades pedagógicas vigentes expresadas por el

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

-El espacio **Recursos TIC** compila herramientas digitales y programas informáticos que permiten diseñar recursos educativos; para cada uno de ellos brinda tutoriales.

-El espacio Conocimientos y Recursos Educativos para el Desarrollo Profesional y la Práctica Docente se despliega en cuatro categorías:

Formación docente permanente. Este espacio socializa las acciones generadas por el Ministerio de Educación y otras instituciones. En el marco de la Red Provincial de Formación Docente Continua, brinda acceso a diversos dispositivos de formación vigentes, como así también al Programa Nacional de Formación Situada *Nuestra Escuela*.

Espacios de participación para los docentes. Incluye sitios *Web* y *blogs* educativos, tanto de instituciones que dependen del Ministerio de Educación como externas a él. Se destacan los *blogs* coordinados por integrantes de los equipos técnicos de la Subsecretaría.

Recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Este espacio abarca todo recurso educativo digital evaluado como relevante para la enseñanza y el aprendizaje, producido por dependencias del Ministerio de Educación o por instituciones educativas externas. Los recursos están clasificados en función de cada nivel educativo, modalidad y campo de conocimientos, y también según áreas transversales interniveles e interdisciplinarias.

Ilustración 2. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje.









Objetivo
Compartir recursos para potenciar la mejora de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (experiencias, planificaciones, secuencias didácticas, materiales, entre otros.)

Instituciones que pertenecen al Ministerio de Educación de Córdoba

 Educación INICIAL	 Educación Superior	 Conferencias Entrevistas
 Educación Primaria	 Espacios TRANSVERSALES Varios Niveles	 Videoteca de la SPlyCE
 Educación Secundaria	 Congresos Seminarios Foros	 Presentaciones de la SPlyCE

Eferméricas - SPlyCE

Instituciones que no pertenecen al Ministerio de Educación de Córdoba

 <p>Educación INICIAL</p>	 <p>Educación Secundaria</p>	 <p>Educación Superior</p>
 <p>Educación Primaria</p>	 <p>Espacios TRANSVERSALES Varios Niveles</p>  <p>Espacios TRANSVERSALES Un Nivel Educativo</p>	 <p>Congresos Seminarios Foros</p>
 <p>Efemérides - Educ.ar</p>		

Publicaciones. Socializa publicaciones producidas por el Ministerio de Educación de Córdoba o por instituciones externas a él que pueden servir de apoyo al desarrollo institucional y pedagógico de las escuelas. En general, se encuentran ordenadas por nivel educativo, con un apartado para las revistas electrónicas.

En la **portada** del Repositorio Digital Educativo se expresa un saludo y la especificación de su misión³⁵:

Facilitar las acciones de recuperación, reconstrucción, organización, almacenamiento, sistematización, acceso y difusión de manera virtual de la producción del Ministerio de Educación y sus dependencias, como de instituciones educativas y de otras organizaciones, con el propósito de contribuir con los procesos de mejora de la calidad educativa. Y, derivados de ésta, se desagregan sus cuatro objetivos, vinculados con cada uno de los espacios descritos:

1. Compartir recursos para potenciar la mejora de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (experiencias, planificaciones, secuencias didácticas, materiales, entre otros.)
2. Difundir las acciones de formación docente permanente generadas por el Ministerio de Educación y otras instituciones.
3. Socializar enlaces directos a materiales alojados en otros sitios Web que pueden servir de apoyo al desarrollo institucional y pedagógico de las escuelas.
4. Crear espacios virtuales de participación docente con la intencionalidad de construir, reconstruir y compartir el saber pedagógico generado en las distintas instituciones educativas que integran el sistema educativo provincial.

Organización del equipo y orientación de los recursos

El Repositorio Digital Educativo *Recursos en Línea* cuenta con un equipo de trabajo que tiene a su cargo la elaboración y diagramación del sitio y sus principales componentes, la valoración de los recursos y su publicación en un espacio convenientemente identificado y categorizado. Para destacar esta conjunción entre personas y tecnología, entre

³⁵ Acceso: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/mision/> [30-06-2019].

capacidades profesionales y potencialidades informáticas, en el marco del conectivismo³⁶ y del aprendizaje ubicuo³⁷, se ha optado por un logotipo institucional que reúne estos componentes:

Ilustración 3. Componentes del logotipo institucional



A modo de conclusión: Nuevos desafíos

Asumida la gran revolución generada a partir de la utilización masiva de Internet, la que modificó radicalmente las prácticas de sociabilidad, comunicación y acceso a la información (Manes y Niro, 2014), los funcionarios y equipos técnicos de las reparticiones ministeriales educativas han sido interpelados y convocados a acompañar la innovación y la transformación, en sus diferentes etapas.

"Educadores como Curadores" es un concepto propuesto por Weisgerber y Butler (2012), según el cual los docentes deben encontrar, seleccionar, editar, acomodar, crear, compartir, participar y seguir la pista al material, herramientas y todos aquellos elementos que formen parte del proceso educativo y los medios que puedan ser de ayuda. Algunos educadores están más cerca que otros de lograrlo por sí mismos. Esta iniciativa pretende ser un puente entre la totalidad inabarcable y la autonomía creciente, mientras se avanza en el desarrollo profesional de docentes capaces de buscar, seleccionar, evaluar y gestionar la información con criterios propios y fundamentados.

Recursos en Línea, más allá de ser visto como “almacén” de recursos estáticos, debe pensarse como una “alacena” virtual que recepta y provee de manera dinámica recursos

³⁶ El **conectivismo** visto más como una perspectiva pedagógica complementaria que como teoría del aprendizaje, entiende al aprendizaje como un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo; por ejemplo, dentro de una organización o una base de datos, y se enfoca en la conexión especializada de conjuntos de información que permiten aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento.

³⁷ El término **ubicuo** alude a la omnipresencia como a la posibilidad de estar en varios lugares simultáneamente superando las limitaciones impuestas por el entorno físico. Consecuentemente, la ubicuidad implica una especial capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos y en constante movimiento. Mientras que en un aula tradicional el profesor es la principal fuente de información y los estudiantes son obligados a permanecer en el mismo lugar y participar simultáneamente en la misma actividad, en una situación de aprendizaje ubicuo las actividades pueden resolverse en un espacio tiempo diferente para cada estudiante.

educativos digitales, y que promueve que los docentes sean auténticos “prosumidores”³⁸ de contenidos. Varios son los desafíos que permitirán en el futuro fortalecer esta idea:

- Concretar la utilización de la plataforma *Moodle* para capacitación a distancia del área. La misma se encuentra lista para su implementación³⁹.

Curso de Recursos en Línea. Nivel I – A Distancia- : La idea es implementar el *Curso de Recursos en Línea. Nivel I*⁴⁰ bajo la plataforma *Moodle*, a fin de incrementar la cobertura de capacitación en las zonas más alejadas y necesitadas de la provincia de Córdoba.

- Habilitar nuevos canales de comunicación del equipo de *Recursos en Línea*; por ejemplo, en las redes sociales.
- Diseñar y desarrollar el *Taller de Recursos en Línea. Nivel II: Producción de recursos educativos digitales* desde el modelo TPACK, modalidad a distancia, por niveles y campos de conocimiento. Se realizarán acciones conjuntas con la **Unidad de Educación Digital**⁴¹.
- Incorporar los mejores recursos digitales de los docentes que participan en los talleres de capacitación.

Recordando que trabajar y aprender colaborativamente es un desafío –una aventura que involucra tanto a los docentes como a los estudiantes, que ayuda a transitar hacia el conocimiento de una manera singular en la que el aprendizaje depende de “unos con otros”-, el interés se centró en delinear algunas ideas sobre un espacio educativo digital pensado para estimular la interacción, retroalimentación, producción y participación de los docentes, principal objetivo y desafío de *Recursos en Línea*. Poner en valor este repositorio digital con recursos educativos accesibles y gratuitos fue y sigue siendo, como se ha dicho, una apuesta por el desarrollo profesional y la práctica docente.

En este marco, el Repositorio Educativo Digital *Recursos en Línea* no implica estructurar una nueva serie de pasos para “hacer escuela”, sino concretar, mediar y dar respuesta a la preocupación por la calidad y disponibilidad de recursos en las instituciones educativas del presente.

³⁸ En el libro de *The Third Wave* (La tercera ola, 1980), el futurólogo Alvin Toffler acuñó el término "prosumidor" cuando hizo predicciones sobre los roles de los productores y los consumidores, aunque ya se había referido al tema desde 1970 en su libro *Future Shock*. Actualmente, el término se aplica a aquellos usuarios que ejercen de canales de comunicación humanos, lo que significa que, al mismo tiempo que son consumidores, son a su vez productores de contenidos.

³⁹ . Acceso: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/moodle>.

⁴⁰ Durante el ciclo 2017 se llevó a cabo esta capacitación presencial en más de 50 sedes distribuidas en la provincia de Córdoba, con la participación de aproximadamente 2.500 docentes.

⁴¹ La **Unidad de Educación Digital** es una iniciativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en concordancia con las definiciones del Ministerio de Educación de la Nación, para integrar la comunidad educativa en la cultura digital, favoreciendo la innovación pedagógica, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa. Acceso: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/UnidadEducDigital.php> [30-06-2019].

Referencias

- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2006). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/download/11552/11983>
- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Planeta.
- Ministerio de Educación (2019) Recursos en línea. *En página web oficial*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/>
- Posada Prieto, F. (2012). Diseño de recursos digitales educativos. *Canal TIC*. <https://canaltic.com/blog/?p=889>
- Universidad Nacional de Córdoba (2011). *Repositorios y archivos digitales de acceso abierto*. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.efn.unc.edu.ar/otros/bibliocentro/Repositorios.htm>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weisgerber, C. y Butler, S. (2012). *Re-envisioning pedagogy: Educators as Curators*. St. Edward's University. <http://www.slideshare.net/corinnew/reenvisioning-modern-pedagogy-educators-ascurators-11879841?ref=http://semioticdigital.blogspot.com/>
- Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos*. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Medellín. Universidad de Antioquia.

