

MERCEDES RODRIGUEZ  
ROGÉRIO DE ALMEIDA  
(ORGS.)

**RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA  
EN LATINOAMÉRICA**

tendencias latinoamericanas en investigación  
volumen III

**REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
NA AMÉRICA LATINA**

tendências latino-americanas em pesquisa  
volume III



FEUSP



**RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA  
EN LATINOAMÉRICA**

tendencias latinoamericanas en investigación  
volumen III

**REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
NA AMÉRICA LATINA**

tendências latino-americanas em pesquisa  
volume III

## Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal  
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil  
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal  
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil  
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil  
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil  
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile  
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal  
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil  
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina  
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil  
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil  
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália  
Elaine Sartorelli, USP, Brasil  
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil  
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador  
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil  
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México  
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha  
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão  
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia  
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil  
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França  
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil  
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil  
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália  
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil  
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil  
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil  
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil  
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España  
Mario Miranda, USP, Brasil  
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador  
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil  
Regina Machado, USP, Brasil  
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil  
Rogério de Almeida, USP, Brasil  
Soraia Chung Saura, USP, Brasil  
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MERCEDES RODRIGUEZ  
ROGÉRIO DE ALMEIDA  
(ORGS.)

RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA  
EN LATINOAMÉRICA  
tendencias latinoamericanas en investigación  
volumen III

REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
NA AMÉRICA LATINA  
tendências latino-americanas em pesquisa  
volume III

DOI: 10.11606/9786587047607

· FEUSP

SÃO PAULO, SP  
2023

© 2023 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Mercedes Rodriguez  
Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida  
Capa: Rogério de Almeida a partir de fusão de imagens produzidas por IA (Wombo)  
Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

R312 Red de educación contemporánea em latinoamérica: tendencias latinoamericanas en investigación : volumen III / Organizado por Mercedes Rodriguez, Rogério de Almeida. -- São Paulo: FEUSP, 2023. 1.465 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-60-7 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047607

1. Educação 2. América Latina 3. Contemporaneidade I. Rodriguez, Mercedes II. Almeida, Rogério de III. Título

CDD 22. ed. 37

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

### **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda Nascimento Arruda

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: [spdfe@usp.br](mailto:spdfe@usp.br) / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

## SUMÁRIO

	<b>Presentación</b>	8
Historiar a escola pública: o modelo de escrita da história da educação em Lorenzo Luzuriaga e o referente nacional	<b>Roni Cleber Dias de Menezes</b>	10
Justicia epistemológica: el Allin Kawsay andino o Administración de conocimientos por colaboración	<b>Claver Julio Aldama Flores</b> <b>Janina Moquillaza Sánchez</b>	34
El modelo pedagógico y su influencia en la motivación por el aprendizaje de la Química en Colombia	<b>José Guerrero</b> <b>María Delia Téllez Castilla</b> <b>Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo</b>	52
Acuerpar emergentes: una posibilidad metodológica en la investigación narrativa en educación	<b>María Marta Yedaide</b> <b>Paula González</b>	68
Entre nosotras: prácticas docentes como gestación sensible de lo político	<b>Gladys N. Cañueto</b> <b>Francisco Ramallo</b> <b>María Marta Yedaide</b>	89
Habitaes impermanentes enlazados a una historia	<b>Luciana Berengeno</b> <b>Luis Porta</b>	111

Justicia histórica y epistemológica para la matemática peruana <b>Higida Rosa Moreno</b> <b>Janina Moquillaza Sánchez</b>	131
Enfermería: desafíos pós-covid, pay kaptiy e imaginario cultural <b>Dayse Pereira</b> <b>Esther Ramirez García</b> <b>Janina Moquillaza Sanchez</b>	150
Suspensão da crença, imaginário e realidade: sobre as imagens em circulação na contemporaneidade <b>Rogério de Almeida</b>	163

# Presentación

Una muestra de los progresos y avances de la investigación Educativa en América Latina se traslada en este tercer número de la Red Educativa ECLA; en este esfuerzo editorial se reúnen elementos interesantes desde ámbitos históricos, sociales, culturales y pedagógicos propios de países como Perú, Brasil, Argentina y Colombia.

La investigación educativa presenta sus aristas desde las inquietudes de sus autores, tras concebir la docencia no solo desde el quehacer en el aula sino desde las tensiones de quienes inician procesos históricos, ya sean personas o culturas. Este ejemplar inicia con la historia de la escuela pública, la cual es recreada desde un educador: Lorenzo Luzuriaga; quien, desde su intencionalidad escritural permeo el ambiente pedagógico no solo de Brasil sino de Argentina, en donde se entiende la escuela como el termino escolanovismo, que concibe la institución como única, activa, pública y laica; comprender el recorrido temporal de la pedagogía en Brasil y Argentina permite encontrar respuestas de la formación cultural de cada pueblo y su apropiación a los modelos pedagógicos que se implementan.

La investigación como anclaje de convivencia y comprensión de la realidad consiente buscar nuevos intereses que generan reflexiones como es el caso de la interpretación del símbolo, y como éste se estructura en conocimiento y comunicación entre los pueblos; la reflexión gnoseológica del poder del símbolo en la construcción de la realidad y las decisiones académicas que se ejercen ante las nociones de ciudadanía y derechos humanos, hace que el concepto andino del Allyn Kawsay, cobre vigencia, reconocimiento e importancia como la filosofía intercultural que defiende la naturaleza humana y no humana, desde la armonía que dentro de las relaciones se producen entre ellas, como un conocimiento potente para generar desde las universidades y la educación.

Es así que, la investigación puede partir de un elemento cultural pero también tiene posibilidades desde ámbitos disciplinares en donde los modelos pedagógicos son repensados desde la innovación, y la transformación de la enseñanza en donde la adaptación dentro de la complejidad de los contextos en donde vive el aprendiz hace que se busquen el desarrollo de estrategias, conceptos, propuestas en función del saber, y proyectos de vida e intereses de quienes buscan en los centros educativos cambios significativos no solo para ellos, sino



para sus familias. Los aspectos relacionados en las líneas anteriores se pueden apreciar en las investigaciones de Colombia, Perú y Argentina.

Por tanto, la metodología de una investigación es tan importante como sus resultados; esto lo indican varias de las pesquisas que se exponen en este número, en donde se expresa la práctica investigativa como la continuidad materiosemiótica, elemento potente para comprender las relaciones entre corporeidad, emocionalidad y enseñanza.

El carácter humano del que parte la investigación educativa implica perspectivas múltiples, particulares e incluso excepcionales; el derecho y deber pedagógico se recrea desde las sinergias entre vida profesional y personal del docente y del estudiante; consideradas en las apuestas pedagógicas, las cuales envuelven no solo respetar complejidades como la diversidad, libertad, individualidad sino interpretarlas como una oportunidad de cambio, evolución, integralidad, comunidad, humanidad.

La investigación tiene como misión el intercambio de saberes y el propiciar de manera gradual; sentidos críticos, escenarios y territorios de interpretación que reivindiquen las inquietudes históricas, atemporales, geográficas, sociales, políticas, culturales, educativas de las prácticas pedagógicas e investigativas al interior y exterior de las universidades en los diferentes países latinoamericanos.

La investigación que se comparte en este número determina oportunidades de conocer una historia de aporte educativo negada por las realidades imperantes de sistemas colonizadores; así mismo el reconocer el intercambio de saberes como un elemento para enfrentar circunstancias tan lamentables como el COVID-19 el cual, dejó su marca en el siglo XXI, expuesta en múltiples imágenes que generaron ilusiones, confusiones, posibilidades y creencias. Las investigaciones que tocan los temas mencionados son de Perú y Brasil.

Para finalizar, la RED ECLA, busca con los capítulos reunidos en este número, crear comunidad investigativa con impacto social y científico, al comunicar el sentir, pensamiento e inquietudes de lo que se reflexiona al interior de las instituciones de educación superior a las que pertenecen cada uno de los investigadores que conforman la comunidad ECLA.

Mercedes Rodriguez  
Rogério de Almeida.  
Fundadores Red Ecla

# Historiar a escola pública: o modelo de escrita da história da educação em Lorenzo Luzuriaga e o referente nacional

Roni Cleber Dias de Menezes<sup>1</sup>

## Introdução

Internacionalmente reconhecido como um dos importantes educadores e pensadores educacionais do mundo hispânico no século XX, Lorenzo Luzuriaga<sup>1</sup> vem sendo estudado no Brasil, no campo da história da educação<sup>2</sup>, especialmente em função do modelo de escrita de história da educação que marcou alguns dos títulos publicados quando de sua fase argentina, entre os anos de 1940 a 1960<sup>3</sup>, parte deles traduzidos para a língua portuguesa e que intensa circulação alcançaram em nosso meio acadêmico, notadamente nos cursos de pedagogia e de formação de professores (GATTI JR., 2011). Em trabalhos anteriores (GONDRA, MENEZES e SILVA [2015] e MENEZES (2014a; 2014b; 2018), foram explorados aspectos ligados tanto ao itinerário de Luzuriaga quanto aos títulos publicados pela série *Atualidades Pedagógicas*<sup>4</sup>, com destaque para os manuais escolares *Pedagogia e História da Educação e da Pedagogia*<sup>5</sup>. Neste capítulo, propõe-se a analisar um dos volumes de Luzuriaga vertido para o português e publicado na série *Atualidades Pedagógicas* com o título de *História da Educação Pública*. Em consonância com um aforisma que se tornou célebre pelo modo como, de acordo com seu professor escolanovismo, entendia a escola – única, ativa, pública e laica – este esforço busca perseguir algumas pistas deixadas pela produção intelectual de Luzuriaga.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo – Brasil. Email: roni@usp.br

Diferentemente de *História da Educação e da Pedagogia*, que alcançou 19 edições sob o selo da Cia. Editora Nacional (MENEZES, 2014a; ROBALLO, 2012), *História da Educação Pública* recebeu apenas uma edição no Brasil, em 1959, tendo vindo à estampa também uma única vez na Argentina, em 1946, pela Editorial Losada<sup>6</sup>, volume integrante da *Biblioteca del Maestro*, organizada pelo mesmo Luzuriaga na editora criada pelo compatriota Gonzalo Losada<sup>7</sup>. Ainda assim, diferentemente do título do autor com mais reedições na edição da Cia. Editora Nacional, volume 71 da Série Atualidades Pedagógicas, *História da Educação Pública* ganhou de Luzuriaga uma “Nota para a edição brasileira”, escrita pelo próprio autor manchego – ocorrência também observada em *Pedagogia social e política*. Na nota, escrita em agosto de 1958, Luzuriaga mantém seu espírito historicista em que, baseado em Dilthey (*Historia de la Pedagogía*), associa os diferentes “ideais de educação” às compleições históricas da “vida de cada época”. Termina, como logra fazer em outros volumes publicados na *Atualidades Pedagógicas*, por ratificar o lugar proeminente a ser ocupado pela história da educação nos estudos do campo conhecido como ciências da educação. A educação pública, pois, antes que uma ideia geral ou configuração unívoca da transmissão de saberes e formação humana no correr dos tempos, assumiu, conforme Luzuriaga, feições próprias ao “espírito” de cada período histórico, inclusive, com respostas relativamente idiossincráticas de cada povo ou “cultura nacional” em decorrência da maneira como se apropriaram dos modelos pedagógicos e educacionais.

### **Da Europa para a América do Sul: Luzuriaga professor, escritor, tradutor e editor**



**Lorenzo Luzuriaga y Medina** (1889-1959)

Imagem extraída de <https://ppl.gal/lorenzo-luzuriaga-defensor-da-escola-nova-publica/>

Luzuriaga integrou uma geração inteira de espanhóis que se viu obrigada a deixar o país com a guerra civil, a *España peregrina*, como passou a ficar conhecida a plêiade de exilados contrários e/ou perseguidos pelo regime de Franco. O conflito interrompe bruscamente a atividade política e o labor intelectual do pedagogo manchego, trazendo implicações diretas para o jaez de sua obra. O caráter, em grande medida experimental e pragmático, da ação, escrita e da produção de Luzuriaga, que marcaram sua trajetória na Espanha desde que assoma ao proscênio pedagógico com sua atuação na Institución Libre de Enseñanza (ILE, 1876-1936)<sup>8</sup>, na *Escuela Superior del Magisterio* (1909-1932)<sup>9</sup> e no *Museo Pedagógico Nacional* (1882-1941)<sup>10</sup>, teriam cedido o passo, conforme Barreiro Rodríguez (1989), a uma inflexão em torno a problemas mais acentuadamente de matiz teórico – em demasia na avaliação deste último – o que, ainda que se possam reconhecer elementos de continuidade nos cometimentos a que se entrega em solo argentino, demarcariam duas etapas distintas no itinerário do educador de Valdepeñas<sup>11</sup>. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p. 37)

Ainda de acordo com Barreiro Rodríguez (1989), adicionalmente à guerra civil a Segunda Guerra Mundial teria alterado “as coordenadas pelas quais se movia o mundo da educação.” (*idem*, p. 37) Os problemas educativos já seriam outros com o término do conflito mundial e, embora muitas das finalidades para a faina pedagógica e educacional de Luzuriaga subsistissem no período pós-1945, o enquadre das motivações já era outro, sendo também diferente muitas das demandas e das aspirações de desenvolvimento no terreno da educação que encontra na pátria que o acolhe.

Luzuriaga deixa a Espanha com a eclosão da guerra civil, no outono de 1936, levando consigo sua esposa, Maria Luisa Navarro, e seus filhos, à exceção do mais velho, Jorge Luzuriaga, que permanecera em Espanha lutando ao lado dos republicanos (SEIJAS, 2001). Dirige-se num primeiro momento a Londres, transferindo-se depois para Glasgow, na Escócia. Mantém-se ministrando aulas de espanhol (trabalha como “lector” na Universidade de Glasgow), além de proferir conferências por diferentes localidades da Grã-Bretanha. (MENEZES, 2014).

A permanência na Grã-Bretanha dura três anos, pois, em 1939 é convidado a trabalhar na Universidade Nacional de Tucumán, Argentina, onde chega em março de 1939, como noticia a imprensa tucumana. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p. 39)

Procedente de Buenos Aires, arribó ayer a mediodía a nuestra ciudad el professor Lorenzo Luzuriaga, quien viene contratado por la Universidad Nacional de Tucumán para hacerse cargo de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Filosofía y Letras. El professor Lorenzo Luzuriaga, que viene diretamente de la Universidad de Glasgow, Inglaterra, fue professor de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y diretor-fundador de la Revista de Pedagogía, que se publicó desde 1922 a 1936, considerada como una de las publicaciones periódicas más importantes en nuestra lengua. (*Recorte de jornal constante do arquivo pessoal de Lorenzo Luzuriaga, consultado por Hermínio Barreiro Rodríguez a partir de anuência da filha de Lorenzo, Isabel Luzuriaga.* BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p. 39)

Em que pese Barreiro Rodríguez (1999) considere que a fase argentina da experiência intelectual e política de Luzuriaga tenha carecido do ânimo de transformação e envolvimento com a realidade que teria caracterizado sua trajetória anterior ao exílio, como assinala a fim de iluminar a importância do criador da *Revista de Pedagogía*<sup>12</sup> para a renovação pedagógica em Espanha no primeiro terço do século XX.

Por eso, Luzuriaga, que ya dejaba una obra cuajada en España, tendrá sus dudas y vacilaciones en el exilio. Dificilmente podía haber una línea de continuidad investigadora – sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, tan en el corazón de nuestra propia vida – después de haber vivido unos acontecimientos tan duros. Una derrota como aquella (*menciona aqui o desfecho da Guerra Civil*) transforma cualquier proyecto personal de vida – como diría Ortega (*o filósofo espanhol José Ortega y Gasset*). Por esa razón, la producción pedagógica de Luzuriaga en el exilio continúa, aparentemente, en idéntica progresión que en España – o incluso se acelera –, pero será en realidad una producción sustancialmente distinta. Le faltará el contacto con la realidad práctica conocida y propia. Le faltarán los nutrientes naturales. Le faltará alma. Le faltará vida. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1999, p. 34)

Luzuriaga teria vivido “com muito entusiasmo” seus primeiros anos na na Faculdade de Letras da Universidade de Tucumán, em função da atmosfera ali existente. (MENDEZ, 2014, p. 240) Aí ocupou, inicialmente, as cadeiras de Pedagogia e Psicologia

aplicada à Educação para só depois, em 1941, por concurso, assumir a cadeira de História da Educação. Apesar do cenário alvissareiro, o golpe militar de 1943 na Argentina restringiu a autonomia das universidades nacionais, contribuindo decisivamente para Luzuriaga deixar seu posto em Tucumán e rumar para Buenos Aires, onde retoma o trabalho como editor. De 1944 até o final da primeira década seguinte permaneceu fora dos muros da universidade, dedicando-se ao trabalho editorial, tanto na Losada quanto nos empreendimentos a que se entregou, como em *Realidad. Revista de Ideas*<sup>13</sup> e colaborações para a imprensa – tornou-se colaborador dominical do *La Nación*, publicando em sua *Sección Literaria*. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p. 40) Adicionalmente à *Realidad* e às contribuições ao *La Nación*, Luzuriaga colaborou com algumas revistas educativas, como *La Prensa* e *Sur*. (DABUSTI DE MUÑOZ, 1999-2000, p. 405)

As viagens ao exterior também fizeram parte da fase que se segue ao renúncio da cátedra na Universidade Nacional de Tucumán. Tais viagens incluem o Chile, onde participa da Escola de Verão na Universidade do Chile, em Santiago, convidado pela escritora e educadora Amanda Labarca, e a Venezuela, onde profere conferências e ensina na Universidad Central de Venezuela, em Caracas, além de efetuar algumas viagens à Europa. (SEIJAS, 2001, p. 612) Até que, no início de 1956, logo após o golpe militar que derrubou o governo de Juan Domingo Perón, *assumiu por concurso as cadeiras de Didática e História da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires*. (MENDEZ, 2014, p. 241)

Conquanto a variedade das empresas a que se dedicou Luzuriaga na América do Sul, a marca principal de seu trabalho, a que mais o distinguiu e mais o absorveu nas duas décadas em que viveu no Novo Mundo foi o dedicado às funções de escritor, tradutor e editor na Losada Editorial. Sua produção na editora de Gonzalo Losada foi bastante fecunda, transcendendo as fronteiras do país, pela circulação das obras nas repúblicas vizinhas, inclusive o Brasil. Além de integrante do Conselho Editorial e membro da direção, coube a Luzuriaga organizar toda a publicação concernente ao campo pedagógico na Losada Editorial, dando vazão não apenas aos seus próprios escritos – ao todo 12 títulos autorais –, bem como de importantes nomes do domínio educacional da língua espanhola, além de levar adiante um vigoroso trabalho de compilação (as antologias de Johann F. Herbart e Johann H. Pestalozzi) e tradução dos originais (do inglês e do alemão) de grandes nomes do pensamento pedagógico, a exemplo de John Dewey,

William Heard Kilpatrick, Herman Nohl, Hubert Rohracher e Wilhelm Dilthey). Dentre as coleções das quais assumiu a direção estão: *Biblioteca Pedagógica*, *Biblioteca del Maestro*, *Escuela Activa*, *Cuadernos de Trabajo*, *La Nueva Educación* e *Antologías*. (DABUSTI DE MUÑOZ, 1999-2000, p. 405)



**LOSADA**

**Logo da Editorial Losada**

Fonte: <http://www.editoriallosada.com/>



**Gonzalo Losada Benítez (1894-1981)**

Fonte: Eduardo Gudiño Kieffer. *Gonzalo Losada, el editor que difundió el libro argentino en el mundo* (2004).

Estritamente no que tange aos temas pedagógicos de eleição de Luzuriaga na Losada, pode-se observar que, conquanto vasta a obra, a temática da Escola Nova continua a interessar em primeiro plano o autor, seja como objeto central ou pano de fundo que orienta o *telos* de alguns títulos. O que fica mais nítido, contudo, é a maior variedade pelo qual interpela domínios caros às Ciências da Educação, como as tendências contemporâneas da pedagogia e dos estudos educacionais, as reformas educativas e, no caso de suas obras relacionadas à história da educação, o aprofundamento teórico da ciência educacional de maneira a extrair as inteligibilidades que orientaram o pensamento e as ações no campo da educação e da pedagogia e o que eles indicam aos coevos quanto às possibilidades e necessidades do presente.

Sensíveis a essa operação, passa-se à investigação, em seguida, do tratamento concedido por Luzuriaga ao tema da educação pública, atentos ao modo como ela é manejada no interior de seu modelo de escrita da história da educação e ainda, como

aludido anteriormente, interessados em examinar como as tensões entre os referentes nacional e supranacional se expressam no empreendimento historiográfico do autor de *História da Educação Pública*.

### **A crítica a propósito dos sentidos da “passagem entre os mundos” efetuada por Luzuriaga e o lugar do referente nacional no pós-Guerra**

A avaliação acerca dos sentidos da produção intelectual e da militância, não apenas política, mas cultural também de Luzuriaga nos anos que se sucederam ao seu estabelecimento em Tucumán, objetivando, destarte, contrastar as “fases” espanhola e argentina, animou profusamente seus biógrafos e os estudiosos que se debruçaram sobre o autor e/ou as temáticas relacionadas ao escolanovismo, à Guerra Civil Espanhola, ao exílio dos próceres republicanos e das sociabilidades intelectuais hispano-americanas entre as décadas de 1939 e 1950.

Barreiro Rodríguez (1989), em estudo bastante utilizado pelos trabalhos acerca de Lorenzo Luzuriaga, desempenhou papel destacado no que concerne à comparação entre as “duas fases”. A expressão “uma biografia truncada”, que aparece no estudo de 1989 e que depois nomeia um capítulo publicado em 1999<sup>14</sup>, além de apontar para um panorama em que as rupturas suplantam as linhas de continuidade, guarda outra intencionalidade, a de postular que tais rupturas, embora franqueassem outras zonas de interesse para as quais se encaminharam a proficuidade laboral e o esmero intelectual de Luzuriaga, significaram um arrefecimento da vitalidade da obra do autor, em total afinamento, argumenta Barreiro Rodríguez (1989), com as questões e problemas centrais que afligiam os campos pedagógico e educacional nos pouco mais de vinte anos que antecederam a partida do pedagogo espanhol para o exílio. Argumento, aliás, que serve para melhor aquilatar as consequências imensas da Guerra Civil Espanhola não apenas em Luzuriaga, mas sobretudo nos empreendimentos educacionais em marcha e no próprio pensamento pedagógico espanhol, duramente atingidos pela tecnocracia do regime franquista. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989)<sup>15</sup>

Outra diferença acentuada entre o período espanhol e o exílio na Argentina, segundo Barreiro Rodríguez (1989), diz respeito a uma transmutação do homem de ação – característica forte especialmente entre 1913 (quando de sua entrada definitiva



na cena pública educacional espanhola) e 1922 (criação da *Revista de Pedagogía*) – mas que se conserva, em larga medida, nos anos subsequentes, como nas tintas vibrantes que marcaram sua atuação no início da Segunda República, em 1931. Vivida a tragédia da guerra (ainda que longe da pátria) e o exílio, Luzuriaga se apresenta na Argentina (especialmente se sobrelevada sua atuação como escritor, tradutor e editor na Losada Editorial) muito mais como um teórico da educação, de maneira exagerada até – na avaliação de Barreiro Rodríguez (1989, p. 37) – com nítidas implicações em seu perfil político, aproximando-o de um liberalismo moderado, ressaltada, todavia, o entusiasmo com que alimenta seus projetos e esperanças de renovação educacional nas Américas.

Tal juízo encontra algumas resistências na bibliografia sobre Luzuriaga. Estas passam fundamentalmente por um aspecto um tanto negligenciado na análise de Barreiro Rodríguez (1989): o significado do Novo Mundo para o rol de exilados espanhóis, ou seja, a perspectiva de um hispano-americanismo que pudesse fazer continuar e rejuvenescer o câmbio social, cultural (aí englobada a dimensão educacional) e político então em curso na Espanha e tolhido bruscamente pelo desfecho da Guerra Civil, de modo que permanecessem vivos certos liames que os ligassem à obra cultural de sua terra natal, mas, que de outro modo (talvez nada mais fosse que o reverso da moeda), tomasse as repúblicas latino-americanas como um solo propenso à germinação da semente da regeneração social, pela juventude de suas instituições, por uma realidade diferente daquela experimentada pela Espanha, com seus arcaísmos e regressos.

Seijas (2001), corrobora essa interpretação, sopesando de uma forma menos lastimosa a “fase” argentina de Luzuriaga. Os melhores dias dos cometimentos educacionais e das experiências e do pensamento pedagógico espanhóis encontrariam entre os educadores e homens de letras exilados na Argentina o prosseguimento de seus melhores dias.

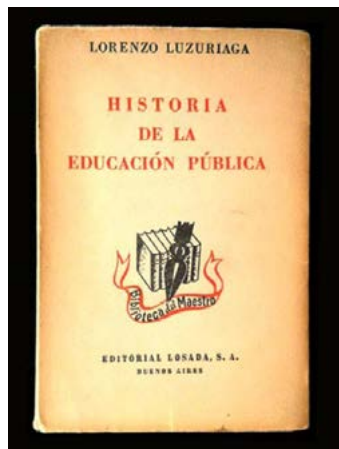
(...) la República Argentina de los años de vida allí de Lorenzo Luzuriaga es un capítulo especial, a veces un laboratorio, una etapa de trabajo de laboratorio, en la historia de la educación española contemporánea. Veinte años brillantes. En parte, de ellos vivimos todavía. Y por su eficacia - por su capacidad de llegar a la gente de estudio, pese a todo, podemos explicar los mejores rasgos de la transición educativa en España. (SEIJAS, 2001, p. 618-619)

Em direção semelhante se orienta Dabusti de Muñoz (1999-2000), literalmente recusando o adjetivo usado por Barreiro Rodríguez para qualificar a trajetória de Luzuriaga.

La misma vida de Luzuriaga em América muestra como la penosa e dura realidad del exilio pueden ser encapuzada ya en otras latitudes, lejanas a las de la patria. Por ello no creemos que pueda considerarse su existencia em el nuevo continente como “una biografía truncada por la Tragedia”. (DABUSTI DE MUÑOZ, 1999-2000, p. 403)

Dabusti de Muñoz (1999-2000) se alicerça na intensa atividade de Luzuriaga na América do Sul, além de recorrer à avaliação que o autor de História da Educação Pública faz de si e de sua condição no exílio, julgamento esse estampado nas páginas do *La Nación*, em uma das colaborações semanais do pedagogo para o periódico. O rechaço à compreensão negativa da experiência americana de Luzuriaga, na visão de Dabusti de Muñoz (1999-2000) se associa, além do notório papel desempenhado pela oportunidade de produção de uma obra importante, à conexão estabelecida com intelectuais e instituições latino-americanas, por intermédio de tantas ações, como edições de títulos na Losada Editorial, a docência em Caracas e em Santiago do Chile, a correspondência ativa e, principalmente, ao trabalho de publicista a frente de importantes iniciativas, como a Realidad – Revista de Ideas. Essas ações lograram impulsionar a vida intelectual nas Américas, fator de considerável apelo na caracterização dos dois decênios vividos por Luzuriaga no Novo Mundo.

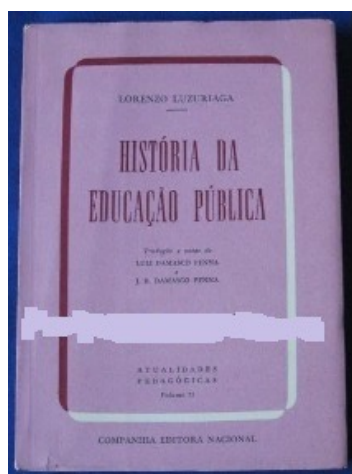
### *História da Educação Pública*



Capa da 1ª ed. de *Historia de la educación pública*. *Biblioteca del Maestro*, vol. 17 (1946)



Capa da 2ª ed. de *Historia de la educación pública*. *Biblioteca del Maestro*, vol. 17 (1950)



Capa de *História da educação pública*. *Série Atualidades Pedagógicas*, vol. 71 (1959)

O livro foi publicado originalmente, como já assinalado, em 1946<sup>16</sup>, pela Losada Editorial, constituindo o volume 17 da *Biblioteca del Maestro*. Foram localizadas mais três edições: em 1950, 1954 e 1964, todas pela mesma editora. Da segunda edição<sup>17</sup> em diante a numeração das páginas se altera – e conseqüentemente o tamanho do livro,

ficando menor – em função da maior concentração dos caracteres por página. Porém, não há mudança das partes e seções e nem do conteúdo. No caso da publicação brasileira ocorreu apenas uma edição, em 1959<sup>18</sup>.

Em todas as edições, tanto as da Losada quanto as da Companhia Editora Nacional a obra é dedicada ao filho mais velho de Lorenzo, Jorge Luzuriaga, que no momento da partida da família para Londres, em 1936, permaneceu na Espanha lutando ao lado dos republicanos. No volume publicado pela série *Atualidades Pedagógicas* (AP) consta uma “Nota para a edição brasileira”, escrita por Luzuriaga, desaparecendo a “Nota do tradutor”, comum nos volumes publicados pela série a partir da direção principiar a ser ocupada por João Batista Damasco Penna, em 1946, em substituição a Fernando de Azevedo. Nesse mesmo volume é atualizada a vinculação institucional de Lorenzo Luzuriaga – “Professor de História da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires”. A tradução e as notas estiveram a cargo de Luiz Damasco Penna e João Batista Damasco Penna, sendo que a versão em português se refere à 2ª edição em espanhol (1950).

Observa-se em *História da Educação Pública* o mesmo padrão de desenvolvimento da narrativa a partir de uma linearidade cronológica, artifício presente não apenas nos demais volumes de Luzuriaga, bem como constitui uma tônica dos manuais de história da educação pelo menos desde a passagem do século XIX para o XX, além da ausência de ilustrações, como soe acontecer nos demais títulos de história da educação elaborados pelo autor. Em decorrência da especificidade temática – a educação pública, compreendida no livro quase que integralmente pela sua realização nos moldes escolares – a baliza cronológica inicial principia com as iniciativas de educação pública que transcorrem durante o Renascimento europeu. Distintamente de *História da Educação e da Pedagogia*<sup>19</sup>, em que o fenômeno educacional e pedagógico é examinado desde suas manifestações naquela que ficou conhecido como a “Antiguidade Oriental”, englobando desde o “Oriente Próximo” até a China, no volume 71 da AP a “aventura histórica” da educação pública está circunscrita ao continente europeu e a um único país das Américas, os Estados Unidos.

Valem aqui duas ressalvas: em primeiro lugar a Europa abarcada envolve também a Rússia, mas tão somente no interior do período que Luzuriaga denomina de “A educação pública democrática”, ou seja, para o exemplo russo o lapso temporal

entre a vitória bolchevique de 1917 e o início da Segunda Guerra Mundial, abrangendo, assim, exclusivamente a experiência comunista, sendo que, de 1922 em diante, o ente estatal analisado engloba a reunião da Federação Russa com as demais 14 repúblicas que deram origem à URSS; em segundo, para o caso do Novo Mundo, Luzuriaga ainda não inclui, como fez com *Historia de la Educación y de la Pedagogia*, o exemplo das repúblicas originárias da decomposição do império espanhol nas Américas, o que certamente suscita a suspeição de que para o pedagogo espanhol a “aventura da educação pública”, percebida aqui nos limites temporais da etapa última em que se divide o livro – “A educação pública democrática” – ou seria ainda muito incipiente nas repúblicas hispano-americanas ou ainda não teria alcançado a maturação histórica que pudesse autorizar o autor a nomear a experiência educacional na porção americana ao sul do Rio Grande como tal, pelo qual a ideia só ganha expressão no seu espelhamento com a concretude.

Luzuriaga estruturou a obra em cinco partes, ao que se adiciona uma breve Conclusão.

**Quadro 1: *História da Educação Pública*** (1959, vol. 71 da série *Atualidades Pedagógicas*)

<i>Introdução</i>
<i>I – A educação pública religiosa</i>
1. O século XVI
2. O século XVII
<i>II – A educação pública estatal</i>
<i>III – A educação pública nacional</i>
1. O século XVIII
2. O século XIX
a) França
b) Alemanha
c) Inglaterra
d) Espanha
e) Estados Unidos da América

**IV – A educação pública democrática****O século XX**

- a) Alemanha
- b) França
- c) Inglaterra
- d) Estados Unidos da América
- e) Rússia
- f) Espanha

**Conclusão**

**Introdução**, totalizando 4 páginas, na qual o autor justifica os limites inicial e final da cronologia e fornece alguns traços genéricos do que comporia a organicidade de cada uma das etapas em função da natureza da cultura pedagógica e educacional peculiar de cada era. Aliado a essa operação, Luzuriaga justifica o proveito e mesmo originalidade do livro ao criticar a ausência de esforços da historiografia educacional em produzir sínteses que ultrapassem as fronteiras das histórias nacionais, não se observando, segundo Luzuriaga nos idos de 1946, trabalhos que permitissem uma visão conjunta do problema para além das especificidades do quadro do Estado-nação.

**A educação pública religiosa**, totalizando 18 páginas, conformada nos marcos da ascensão da oferta de escola pelas sociedades que sofrem os efeitos das reformas protestante e católica, desde o início do século XVI, com a surgimento da Igreja Luterana, até a passagem do século XVII ao XVIII. Ainda que a ação escolar seja aqui desempenhada quase que integralmente por sujeitos e instituições religiosos, o que justifica o qualitativo de “pública” a essa educação é o aspecto secular que ela adquire. Trata-se, indubitavelmente, da ruptura educacional que se engendra com a dissolução de muitas instituições da Idade Média e o substrato humanista que permeia a ação educacional de protestantes e católicos dos mais variados matizes, estendendo-se pelo século XVII, período em que Luzuriaga acompanha o que a historiografia educacional celebrizou como “o nascimento da Didática”, ao destacar a obra e ação pedagógica de Ratke e Comênio e as apropriações dos métodos de ensinar criados pelos estados e autoridades públicas. O espectro espacial da análise açambarca toda a Europa continental, as ilhas britânicas, atingindo até as treze colônias inglesas originais na América do Norte, embrião dos EUA.

***A educação pública estatal***, totalizando 17 páginas, abrange basicamente o século XVIII, centúria em que continua o processo de secularização da educação iniciado no século XVI, agora com a presença de um ator novo: o Estado central. A educação pública aqui encontramos-na na progressiva subordinação da educação secularizada ao estado. É a era dos déspotas esclarecidos: Frederico II, na Prússia; Maria Teresa e José II, na Áustria; Catarina, na Rússia; Carlos III, na Espanha, todos esses monarcas citados na obra por Luzuriaga, quadro ao qual poderíamos acrescentar Gustavo II da Suécia e, no caso português, conquanto não tenha sido rei, o Marquês de Pombal, principal ministro do reinado de D. José I e ícone do despotismo esclarecido em Portugal. No âmbito pedagógico a etapa é dominada pelo racionalismo, pela crença na capacidade de aprimoramento humano via educação, a qual processar-se-ia mais em consonância com os elementos da natureza que exclusivamente com os desígnios da Providência. O caráter estatal da educação pública, em que pese Luzuriaga, para seus propósitos didáticos, cingir aos três primeiros quartéis do século XVIII, poder-se-ia com facilidade ser estendido para o século XIX, dada não apenas a flexibilidade das barreiras cronológicas, mas, sobretudo, a desigualdade das histórias educacionais das sociedades organizadas em estados. Obviamente que aqui o significado do termo estatal ganha contornos mais definidos na contraposição à tipologia que o sucede, isto é, o “nacional”, dimensão que se enraíza e é sobretudo buscada pelos estados que se afirmam ou que surgem ao longo do século seguinte. Como se sabe, a história da educação na Europa, nas Américas e em outras partes do globo, atingidas pelo processo de ocidentalização, assinala a destinação de um lugar proeminente – em alguns casos muito mais no plano discursivo que prático – conferido à educação, em larga medida pela constituição das malhas ou redes de ensino elementar, com significativo aumento da oferta de instrução primária, instrumento entendido indispensável por vasta parcela das autoridades públicas e das elites econômicas, sociais e culturais para a consecução de um determinado estatuto de civilização e grau de desenvolvimento material e intelectual das “nações”, não dissociado, requer que se sublinhe, das finalidades de controle e disciplinamento dos corpos e populações. Além do papel preponderante dos *philosophes* para que se constituísse uma ideia mais precisa de educação pública estatal, bem como do papel destacado que tiveram por influir direta e indiretamente junto à realeza no processo de configuração de uma educação promovida pelo Estado, não mais subordinada às Igrejas – com consequências

fundamentais para a conformação do estatuto socioprofissional docente (NÓVOA, 1991) – no período compreendido pela educação estatal pública ocorre a publicação do *Emílio*, obra fundamental para a história da educação e da pedagogia, que introduz a orientação individualista na educação. A filosofia da educação de Rousseau dominaria, conforme Luzuriaga, o espírito dessa etapa. Luzuriaga nessa seção abarca a educação estatal pública apenas na Europa continental, sem menção à Inglaterra.

*A educação pública nacional*, totalizando 59 páginas, a seção mais extensa do volume, temporalmente abrange o final dos Setecentos e todo o século XIX. Há uma nítida correia de transmissão entre a educação que se hegemoniza nos Oitocentos, levada a cabo pelos estados nacionais, com o legado deixado pela Revolução Francesa, e os conceitos de pátria e cidadania aí exarados, sintetizada na passagem: “A Convenção (*segunda fase da Revolução, após o término da Monarquia Constitucional*) deixou assentadas as bases da educação nacional, que haviam de realizar-se o século XIX.” (LUZURIAGA, 1959, p. 51) Aliás, o “nacional” acoplado a educação pública remete exatamente à substituição da formação do súdito pela formação do cidadão. Tal formulação ocupa toda a apresentação relativa à “educação pública nacional” no século XVIII, 16 páginas, já que Luzuriaga se atém quase que exclusivamente sobre os projetos de reforma da educação empreendidos pelos homens da Revolução em suas três fases, reservando menos de quatro páginas para as experiências britânica e estadunidense. A “educação pública nacional” no século XIX não possuiria uma forma monolítica, mas cindida, cujas expressões corresponderiam a dois momentos do desenvolvimento histórico na centúria: a que emerge até 1848 – marco das revoluções liberais radicais que grassam pela Europa – responderia pela tentativa de desenvolver e confirmar “os princípios da educação nacional iniciada com a Revolução Francesa” (LUZURIAGA, 1959, p. 57); sendo a que a sucede, até o final dos Oitocentos, remeteria à tentativa dos Estados-nação em estabelecer seus sistemas nacionais de ensino – processo que abrangeu a maioria dos países europeus e do continente americano. A partir desse ponto Luzuriaga passa a segmentar a análise por país, privilegiando a França, a Alemanha, a Inglaterra, a Espanha e os Estados Unidos. Como um reconhecimento dos ritmos desiguais no desenvolvimento dos sistemas de ensino, a par dos diferentes caminhos trilhados pelos países acima com vistas à consolidação de seus sistemas de ensino nacionais e dos modelos institucionais para esse fito adotados, ressalta na avaliação de Luzuriaga o



reconhecimento de que a “educação pública democrática”, símbolo da organização dos sistemas de ensino no século XX, precocemente pode ser encontrada com a efetivação da escola de massas nos EUA, e também pelo avanço nesse país da pedagogia moderna, notadamente do ideário pestalozziano, traduzindo-se numa estrutura educacional que de fato conseguiu a massificação do ensino elementar e franqueou a educação infantil, o secundário e, em determinada medida, até o ensino superior a faixas menos restritas da população. Nesse sentido, os EUA se tornaram, na visão do diretor da *Biblioteca del Maestro*, da Losada Editorial, precursores da educação democrática, antes mesmo de inaugurado o século XX.

***A educação pública democrática***, totalizando 49 páginas, representa para Luzuriaga a culminância do desenvolvimento histórico da escola pública, sendo a característica mais saliente da sua contemporaneidade. De maneira idêntica à solução adotada para a “educação pública nacional” no século XIX, Luzuriaga aborda a manifestação da “escola pública democrática” nos marcos da territorialidade representada pelo Estado-nação, selecionando para observação mais detalhada os casos da Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Rússia e Espanha. Em linhas gerais, nessa fase, de um lado, consolida-se em boa parte dos países do ocidentais, a escolarização de massas e os sistemas de ensino que começam a ser organizados na segunda metade do século XIX, e, de outro, presenciase a maturação histórica dos princípios fundamentais pelas quais dever-se-ia estruturar tais sistemas, e por conseguinte as unidades escolares que os compõem, princípios esses que são brandidos nos trabalhos de Luzuriaga desde, pelo menos, a década de 1920 na Espanha, ao postular a escola pública, laica, única e ativa. Se a escola principiara a se tornar pública com o século XVI, com as inflexões possibilitadas pelas Reformas religiosas e pelo influxo do pensamento humanista; se ela caminha para a laicidade com o século XVIII, no lastro da difusão dos ideais iluministas e do fortalecimento dos estados centralizados; no século XIX avançam as concepções de integração dos níveis de ensino, como resultado de lutas e também da recusa de parte importante das elites culturais e políticas em relação à dualidade do ensino, o que faria crer não apenas na necessidade, bem como na viabilidade, para Luzuriaga, da criação/efetivação da escola única; e, por fim, já no século XX, em várias das sociedades abrangidas pelo livro aqui examinado, como resultado dos avanços da pedagogia moderna que já se faziam sentir desde as décadas finais do século XIX (para permanecermos num exemplo do qual participou ativamente

o próprio Luzuriaga, a Institución Libre de Enseñanza, em Madri, é entendida como uma resposta das consideradas “forças vivas” da Espanha em estancar o declínio cultural do país, acusando o problema educacional como o “nó górdio” a ser desatado, a fim de aproximar o país do movimento de renovação pedagógica, educacional e intelectual que grassava em outras nações europeias e nos Estados Unidos) e que se atualizara ao longo dos primeiros decênios da vigésima centúria em decorrência da teoria escolanovista, agregando, desse modo, o último adjetivo do célebre aforisma cunhado pelo pedagogo de Valdepeñas: ativa, a escola ativa<sup>20</sup>.

### Conclusão

No que se refere à reavaliação dos rumos da educação pública realizada pelo pedagogo manchego em 1946, com a publicação em Buenos Aires de “A história da educação pública”, contrasta a inserção de um elemento novo, que é adicionado em dissonância com a escala primordial adotada para o estudo das etapas nacional e democrática da mesma educação pública no título aqui explorado, ou seja, a aferição de seu itinerário histórico nos marcos do Estado-nação. Muito provavelmente em decorrência das transformações trazidas pela Segunda Guerra Mundial<sup>21</sup> e pelo cenário que se descortinava no pós-1945, a necessidade de uma escala de observação mais ampla, que se convertia pronto nas intencionalidades de Luzuriaga em um instrumento de promoção de um ideal universal de democracia, de oposição aos nacionalismos, apto, portanto, a se sobrepor aos particularismos que de maneira recalcitrante se opunham ao espírito geral do século XX, ganha destaque no fechamento do livro de 1946. O prisma segue sendo o da evolução, próprio da inteligibilidade emprestada pelo autor aos fenômenos estudados nos títulos da área de história da educação que publica na Losada Editorial, porém, uma certa noção de aprimoramento que se mostra a tônica em muitos dos conteúdos trazidos à baila nesses mesmos livros de história da educação é substituída por uma alegada defesa de reparo, a ser efetuado “na obra de nossos antepassados”. (LUZURIAGA, 1959, p. 149) Tal leitura é sugerida pela passagem abaixo:

“Mas ao mesmo tempo, temos também que completar e, em parte, retificar, a obra de nossos antepassados. Essa obra estava baseada em concepção

nacional ou, melhor, nacionalista da educação; e isso teve, entre outras, a desastrosa consequência de sofrer o mundo duas guerras espantosas em menos de vinte anos.” (LUZURIAGA, 1959, p. 149)

A colaboração internacional postulada por Luzuriaga nas conclusões de seu trabalho, além de buscar impedir “no futuro, as catástrofes dos últimos anos”, acreditava-se aqui tentou também favorecer a disposição que vinha sendo praticada por ele mesmo e seus mentores na ILE e no Museu Pedagógico desde fins dos Oitocentos, procurando por meio da interlocução e da circulação internacional de pessoas, ideias, saberes, materiais e modelos pedagógicos a promoção dos princípios democráticos universais, já, como o próprio nome o diz, não mais exclusividade de grupos ou países isolados, objetivava erigir uma condição mais favorável, pela qual os educadores e educadoras, homens e mulheres de ciência, poderiam prosseguir com seus projetos, estudos e análises, atualizados em relação às experiências mais frutíferas e, outrossim, de certa maneira mais protegidos pelo fortalecimento de um “espírito de corpo”, no caso de especialistas educacionais, em âmbito internacional.

Como corolário dessa colaboração internacional, Luzuriaga alude aos trabalhos de cooperação iniciados pela “Organização educacional, científica e cultural” da ONU, a Unesco, a qual, recorda-se fora criada no momento em que o autor aqui estudado procedia à escrita de “História da educação pública”. Luzuriaga, pelo que se depreende, não apenas ansiava o estabelecimento de uma organização mundial do porte da Unesco, como acompanhava com interesse os trâmites que levaram ao seu estabelecimento, como se atesta pelas suas colunas no jornal *La Nación* no final de 1945 e início de 1946. (LUZURIAGA, 1959, p. 150) Os particularismos e nacionalismos encontrariam na Unesco, na apreciação de Luzuriaga, uma barreira para seu florescimento. Tão característico de seu otimismo antropológico, ainda que abalado pelos gravíssimos conflitos bélicos do século XX de que foi testemunha viva, Luzuriaga taxativamente apregoava a propósito da observância das liberdades individuais, do favorecimento do acesso à e progresso da ciência, cultura e educação e do respeito às instituições democráticas:

“Pela primeira vez na história contaremos com uma instituição mundial de educação, cultura e ciência, que pode ter influência extraordinária na vida

do futuro. Seu êxito dependerá, sem dúvida, dos acordos políticos adotados pelos países que agora se reúnem para determinar a sorte do mundo. Mas, ao cabo, a paz e segurança dependerão, mais que das circunstâncias políticas, da atmosfera intelectual que venha a formar-se.” (LUZURIAGA, 1959, p. 150)

Inaugurar-se-ia, com isso, um novo estágio da educação pública, a qual, condizente com a filosofia da história de matriz diltheyana que pontificava nos trabalhos de história da educação de Luzuriaga, viria substituir a etapa da “educação pública democrática”: chagava-se, pois, ao tempo da educação pública supranacional, universal.

### Referências Bibliográficas

Barreiro Rodríguez, H (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la *Escuela Única* en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, 289, 7-48.

Barreiro Rodríguez, H (1999). Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959). In: Díaz, J. A. (ed.). *Castellanos sin mancha: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil* (31-42). Madrid: Celeste Ediciones.

Dabusti de Muñoz, T. M. (1999-2000). Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial em el exilio. *Revista de Historia Contemporanea*, Sevilla, 9/10, 396-408.

Ferrer Maura, S. (1975). Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932). *Revista de Educación*, Madrid, 240(4), 41-50.

Gatti Júnior, D. (2011). Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: Carvalho, M. M. C. de; Gatti Júnior, D. (ed.). *O ensino de história da educação* (47-93). Vitória: Ed. UFES.

Gatti Júnior, D. (2013). A presença de Dilthey e de Durkheim na constituição da disciplina História da Educação no Brasil no século XX. *Cadernos de História da Educação*, 12(1), 143-169.

Gondra, J. G., Menezes, R. C. D. de, Silva, J. C. S. (2015). Pesquisa, ensino e escrita da História da Educação: traços da experiência de Lorenzo Luzuriaga. In: Rocha, H. H. P. da; SALVADORI, M. A. B. (org.). *Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação* (151-178). Belo Horizonte: Fino Traço.

Larraz, F. (2009). Política y cultura. Biblioteca Contemporánea y Colección Austral, dos modelos de difusión cultural. *Orbis Tertius*, XIV (15).

Luzuriaga, L. (1946). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada Editorial. (Biblioteca del Maestro, v. 17)

Luzuriaga, L. (1950). *Historia de la educación pública*. 2ª ed. Buenos Aires: Losada Editorial. (Biblioteca del Maestro, v. 17)

Luzuriaga, L. (1955). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 59)

Luzuriaga, L. (1959). *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 71)

Mendez, J. (2014). Entre Europa e América: a escrita da história da educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(3), 235-256.

Menezes, R. C. D. de (2014). Circuito e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(3), 245-267. (A)

Menezes, R. C. D. de (2014). Recepção a Lorenzo Luzuriaga no Brasil: reflexões acerca da introdução de *Historia de la Educación y de la Pedagogía* nos cursos de formação docente do país (1955-2000). *Historia de la Educación*, 15(1), 82-98. (B)

Menezes, R. C. D. de (2018). Itinerários de Lorenzo Luzuriaga no espaço hispano-americano e a constituição de um modelo de escrita de história da educação. In: Almeida, R. de, Pérez, T. H. (ed.). *Culturas de paz e educação latino-americana* (209-225). São Paulo: FEUSP.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (ed.). *Profissão professor* (2ª ed.,13-34). Porto: Porto Editora.

Roballo, R. O. B. (16 a 19 de maio de 2011). *Livros de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): um espaço de memória da formação docente* [Sessão de comunicação de pesquisa]. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil, 2011.

Roballo, R. O. B. (2012). *Manuais de história da educação da coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): verba volant, scripta manant* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].

Seijas, C. L. (2011). Lorenzo Luzuriaga en la Argentina. In: Mancebo, M. F.; Baldó, M.; Alonso, C. (coord.). *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després* (603-619). Actas del I Congreso Internacional, Valencia, v. 1.

Toledo, M. R. de A. (2001). *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Toledo, M. R. de A. (17 a 20 de abril de 2006). *Mediação editorial e estratégia de intervenção no campo pedagógico: o caso das Atualidades Pedagógicas, sob a direção de J. B. Damasco Penna* [Sessão de comunicação de pesquisa]. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil. (A)

Toledo, M. R. de A. (5 a 8 de novembro de 2006). *Modelo católico de leitura e formação de professores na coleção Atualidades Pedagógicas: 1940-1970*. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Brasil. (B)

Warde, M. J. (1998). Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: Souza, C. P.; CATANI, D. B. (ed.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (71-82). São Paulo: Escrituras.

## Notas

1 Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina nasceu em 29/10/1889 em Valdepeñas, província de Ciudad Real, comunidade autônoma de Castilla-La Mancha, Espanha. Morreu em 24/12/1959 em Buenos Aires, Argentina.

2 Entre os estudos na área da história da educação no Brasil interessados nesse recorte da produção bibliográfica de Luzuriaga se pode arrolar: GATTI JR. (2011; 2013); GONDRA, MENEZES e SILVA (2015); MENEZES (2014a; 2014b; 2018); ROBALLO (2011; 2012); TOLEDO (2001; 2006a; 2006b) e WARDE (1998).

3 Uma lista sucinta desses títulos abarca: *La pedagogía contemporánea* (1942), *Historia de la educación pública* (1946), *Pedagogía* (1950), *Historia de la educación y de la pedagogía* (1951) e *Pedagogía social y política* (1954).

4 A série *Atualidades Pedagógicas* formou, juntamente com *Literatura Infantil*, *Livros Didáticos*, *Iniciação Científica e Brasileira*, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, projeto editorial da Companhia Editora Nacional, de São Paulo, Brasil. Durante seus 47 anos de existência sob a estampa da Companhia Editora Nacional, de 1931 a 1978, a *Atualidades Pedagógicas* lançou 134 volumes, de 89 diferentes autores. Muitos desses volumes foram reeditados mais de uma vez, chegando, inclusive, no caso de *História da Educação e da Pedagogia*, de Luzuriaga, a 19 reedições. (MENEZES, 2014a) Para uma análise aprofundada da série consultar TOLEDO (2001).

5 Na série *Atualidades Pedagógicas* foram publicados cinco títulos de Lorenzo Luzuriaga: além dos já citados *Pedagogia* (vol. 56, 1953) e *História da Educação e da Pedagogia* (vol. 59, 1955), também *A pedagogia contemporânea* (vol. 53, 1951), *História da Educação Pública* (vol. 71, 1959) e *Pedagogia social e política* (vol. 77, 1960). Os anos assinalados correspondem à 1ª edição.

6 Ainda em atividade, a Losada Editorial foi fundada em Buenos Aires em 1938 por Gonzalo José Bernardo Juan Losada Benítez, espanhol radicado na Argentina desde a década anterior. O surgimento da editora se vinculou ao interesse de Gonzalo Losada em prosseguir com sua atividade editorial depois das dissensões com a sucursal em Buenos Aires da Editorial Espasa Calpe, de Madri, para a qual havia sido nomeado responsável. Às vésperas da eclosão da Guerra Civil espanhola o aporte de publicações e de recursos vindos de Madri se interrompe, levando Losada a transformar a sucursal que dirigia numa sociedade anônima: Espasa Calpe Argentina S.A. Dois anos depois, quando se tornam públicas as simpatias da Editorial Espasa Calpe pelo franquismo, resultando na exigência de que suas sucursais espalhadas no continente americano editassem seus livros obrigatoriamente na Espanha, Gonzalo Losada, em conjunto com vários outros escritores, publicistas e homens de letras espanhóis, como Guillermo de Torre, Amado Alonso Garcia, Luiz Jiménez de Asúa, Francisco Romero, e ainda um dominicano – Pedro Henríquez Ureña –, e um italiano – Attilio Rossi –, funda a Editorial Losada. Tão logo é constituída, a Losada Editorial se converteu numa “editora de exilados”, tornando-se o centro de convivência dos exilados republicanos e de intelectuais espanhóis e argentinos anti-franquistas. Para mais informações, consultar LARRAZ (2009).

7 Gonzalo Losada nasceu em Madri em 1894, proveniente de uma família galega, sendo o mais velho de sete irmãos. Ainda que seu nome tenha se vinculado ao exílio, não foi um exilado. (DABUSTI DE MUÑOZ, 1999-2000, p. 399)

8 “A ILE esteve associada desde sua criação em Madri, em 1876, ao movimento de renovação cultural, pedagógica e intelectual da Espanha.” (MENEZES, 2014, p. 253) (...) De um certo modo “representava aos olhos de alguns historiadores espanhóis um dos liames e ponto de inflexão no país dos valores da Europa

moderna. Em relação à ILE Luzuriaga experimentou um duplo pertencimento, como aluno e professor, identificação que deixou marcas duradouras no seu itinerário no campo da educação e da pedagogia. Em linhas gerais, o conteúdo principal das preocupações da ILE abarcava o método intuitivo, o princípio da atividade, o valor do trabalho na formação, a formação estética e física, a inserção na realidade, a supressão de exames e a coeducação.” (*idem*, 2014, p. 253)

9 A *Escuela Superior del Magisterio* foi um centro institucional público e estatal espanhol criado em Madri para a formação dos professores e professoras das escolas normais do país, a qual durou de 1909 a 1932. Seguiu alguns dos princípios pedagógicos da ILE, objetivando, em conformidade com tal vinculação, transformar-se no núcleo formador do professor progressista, desejado e propenso a representar uma das faces pedagógicas visíveis da Segunda República espanhola. (FERRER MAURA, 1975).

10 “O museu foi criado por Decreto Real de 6 de maio de 1882, sob a inspiração e obra dos idealizadores da ILE, tornando-se, desde então, um centro importante de investigação educativa, de formação, assistência técnica, com uma significativa projeção social na Espanha de finais do século XIX e primeiras décadas do seguinte.” (MENEZES, 2014, p. 253)

11 Lorenzo Luzuriaga foi aluno da Escola Normal Central de Madrid de 1904 a 1908, recebendo grau de professor de escola normal. Depois, ingressou na ILE, da qual foi aluno e professor entre os anos de 1908 a 1912, ano em que se torna inspetor do ensino primário. Completou seus estudos na Escola Superior de Magistério, seção de Letras, também no ano de 1912. Em 1913, a Câmara de Estudos e Investigação Científica concedeu a Luzuriaga uma bolsa de estudos para estudar na Alemanha, na Universidade de Jena, onde permaneceu por dois anos. De 1915 a 1933, trabalhou no Museu Pedagógico como Diretor de Serviços e Publicações sob a direção de seu antigo professor Manuel Bartolomé Cossío (professor de História da Arte da Universidade de Barcelona e catedrático de Pedagogia). Após atuação na esfera pública, Luzuriaga retomou suas atividades como professor ministrando a disciplina “Organização Escolar”, na recém-criada Seção de Pedagogia da Universidade de Madri, de 1933 a 1936. (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989)

12 A *Revista de Pedagogía* foi criada pelo próprio Luzuriaga e sua esposa, María Luisa Navarro, tendo sido o pedagogo espanhol seu diretor de 1922 até julho de 1936, às vésperas de sua partida para o exílio. A revista logrou exercer um iniludível impacto na vanguarda educativa espanhola dos anos 20, tendo sido, em boa medida, a porta-voz na Espanha do movimento renovador da educação, difundindo na península ibérica o que havia de melhor da pedagogia internacional nas primeiras décadas do século XX, desde Jean-Ovide Decroly, passando por Adolphe Ferrière, até o próprio Luzuriaga. (Barreiro Rodríguez, 1999, p. 39)

13 *Realidad. Revista de Ideas* circulou entre janeiro de 1947 e dezembro de 1949, totalizando 18 números.

14 *Una biografía truncada* – publicado na forma de capítulo em DÍAZ, Juan Antonio (coord.). **Castellanos sin mancha**: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil. Madrid: Celeste Ediciones, 1999, p. 31-42.

15 Essa é a mesma avaliação de Luzuriaga, a qual figura exatamente em sua apreciação final a respeito da “educação pública democrática” na Espanha durante o regime de Franco: “Infortunadamente todos los progresos realizados en la educación democrática en los primeros decenios del siglo han sido suprimidos por el Gobierno actual.” (LUZURIAGA, 1946, p. 157)

16 A primeira edição da Losada Editorial contava com 247 páginas, no formato 19 X 10,5 cm.

17 A edição de 1950, a segunda pela Losada Editorial, apresentou 169 páginas, no formato 19 X 10,5 cm.

18 A edição brasileira distribuiu o conteúdo do livro em 159 páginas, no formato 18,5 X 11,5 cm.



19 Deve-se frisar, nada obstante, que, se no Brasil *História da Educação Pública* é publicada depois de *História da Educação e da Pedagogia*, originalmente ela antecede a produção desta última, já que a publicação de *Historia de la Educación y de la Pedagogia* pela Losada Editorial ocorre em 1951.

20 “La Escuela Activa ejemplifica la lucha del siglo xx (la ‘educación por la acción’) frente a las ideas del xix que se pretende arrumbar (la ‘educación por la instrucción’). La Escuela Activa es, por tanto, un movimiento renovador de carácter estrictamente pedagógico, técnico, didáctico, interno y en profundidad.” (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1989, p. 22)

21 Acredita-se que entre no cômputo de Luzuriaga o enredo em que se desenrolou a I Guerra Mundial, especialmente no que se relaciona com a manifestação dos nacionalismos.

# Justicia epistemológica: el Allin Kawsay andino o Administración de conocimientos por colaboración

Claver Julio Aldama Flores  
Janina Moquillaza Sánchez

## Introducción

Desde las investigaciones de la Dra. Ruth Shady (1946- ), sabemos que la civilización Caral existió en el Perú aproximadamente en 5.000 a.C. y se organizaba socialmente según el prestigio alcanzado por algunos miembros (Shady, 2002). Con base en estudios holísticos, de la astronomía, la observación y medición del tiempo, la elaboración del calendario, la administración de grandes grupos de personas en la agricultura o en edificaciones, la aplicación de conocimientos de matemática y geometría en relación holística con el cosmos, fue posible realizar grandiosas construcciones arquitectónicas que nos impresionan hasta el día de hoy. Los 32 edificios, templos, pirámides, se destinaban a la administración del estado, a la realización de actos públicos, la celebración religiosa de ritos, ofrendas que garantizarían la reproducción de las condiciones materiales necesarias para el sustento de la vida de la población.

En ese *locus* empírico, el poder administrativo que estaba en manos de los sacerdotes y los militares, era base coercitiva para mantener la ideología. La estratificación social era fija, al tope de la pirámide social estaban los sacerdotes, que también se dedicaban a actividades especializadas, luego los militares, en seguida los

comerciantes, que contribuían con el intercambio de productos agrícolas, tejidos, pesquería, cargados por transportadores entre la ciudad de Caral, el puerto de Supe, localizado a 15 km del océano y otras ciudades andinas o costeras, a largas distancias.

Consideramos importante saber que en Caral (5.000 a.C.), con el poder del Estado, el desempeño administrativo de conocimientos en el Perú ancestral fué exitoso por establecer un orden simbólico (Bourdieu, 1989), inflexible, sobre una realidad social fuertemente estratificada: primero el poder de los sacerdotes, luego el poder de los militares, en la base inferior de la pirámide los comerciantes, agricultores y trabajadores de transportes, pues como sustenta Bourdieu (1989), los sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y de comunicación que ejercen un determinado poder estructurante, porque para eso son estructurados.

Actualmente, la movilidad social es una realidad, aunque dificultosa, debido al ultraliberalismo, la globalización, la industria de servicios, la complejidad en que vivimos. Pero el poder simbólico de la presencia del Estado en una institución productora de conocimientos, es un poder de construcción de la realidad, que establece un orden *gnoseológico* previo, o un sentido inmediato del mundo, en especial del mundo social.

En el mundo contemporáneo, se considera que la concientización es la riqueza de un pueblo (Morin, 2007). Sin embargo, frente a la politización de la educación universitaria, preguntamos: ¿Cómo la trayectoria antropológica (Durand, 2002) de la universidad pública peruana en manos del Estado, interviene sobre la administración universitaria de conocimientos?

A fin de comprender mejor el fenómeno del interventor no académico en el espacio universitario, recurrimos a la metodología de investigación cualitativa holística, con aproximación hermenéutica cultural y con base teórica en las ideas de Gilbert Durand (2002;) Bourdieu (1989), Quijano (2014 ); Morin (2007); Bachelard (2005), analizamos este hecho frente a las nociones de ciudadanía y derechos humanos..

Como resultado, percibimos que se ha generado un resentimiento académico, o revuelta a la que se refiere Bourdieu (1992, p.32) y sustentamos que es urgente la reconstrucción curricular académica de los estudios de las universidades públicas peruanas, promoviendo la investigación científica holística, producida por grupos de estudio e investigación, en especial en áreas de ciencias humanas, como un marco de

nuestra identidad, inteligencia colectiva, multi e interdisciplinaria, que debe recibir del Estado seguridad y justicia, vida ética ciudadana en un espacio universitario público que está al servicio, no de una política partidaria o individualista, más para producir conocimientos al bien común.

Nuestras observaciones y reflexiones muestran que para las nuevas generaciones, conocer la belleza y contradicciones de la administración de conocimientos de nuestro pasado, es una sorprendente motivación. Las evidencias encontradas, ahora refuerzan asumir el proceso de recrear a nosotros mismos, en *autopoiesis* - como sustentaban los biólogos y filósofos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1995), y para eso habrá que asumir nuevos paradigmas, actualizando métodos y posibles resultados sobre nuestra responsabilidad social.

Si por un lado defendemos el reconocimiento de la ancestral administración de conocimientos, saberes, prácticas de colaboración tecnológica, por otro lado, sustentamos la urgencia de dar a la universidad lo que es de la responsabilidad de la autoridad académica, la investigación científica para el bien social, para el bien vivir de todas y todos, de esa manera aminorando la crisis epistemológica actual, presiones y tensiones políticas ajenas a la complejidad que involucra tomar decisiones científicas.

Concluyendo, propnemos que como antiguos investigadores que somos los peruanos, hacer ciencia administrativa por nuevos paradigmas, nuevas metodologías de investigación, administrando conocimientos de manera colectiva, solidaria, holística. Que las nuevas generaciones creen nuevas maneras solidarias de vivir, en relación con la naturaleza, el cosmos, compartan beneficios de innovaciones, alegrías de investigar, administrar recursos materiales y emocionales para el Allyn Kawsay!

## **Conceptualización**

Actualmente, las universidades peruanas se rigen por la Ley Universitaria 30220, la cual fue promulgada el 8 de julio del 2014 y consta de XVI Capítulos, con 133 artículos. Establece en el Artículo 1o. que: (El Peruano, 9 de julio de 2014)

La presente Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Promueve el mejoramiento continuo de

la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. Asimismo, establece los principios, fines y funciones que rigen el modelo institucional de la universidad. El Ministerio de Educación es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.

Esta Ley creó un orden simbólico que según analiza Cuenca (2015), considera al sistema universitario en tres dimensiones, la primera, que el Estado asume el rol de orientador de las políticas educativas en los diferentes niveles, bajo la idea de que el desarrollo del país necesita de una línea que direcciona a estas políticas. Esto ha sido considerado por muchos miembros de la comunidad universitaria (Ismodes, 2016); (Gallegos, 2019), como una intromisión del estado al afectar la autonomía universitaria, aún cuando, contradictoriamente en la Norma se exprese el respeto a la autonomía universitaria, que se manifiesta en los siguientes regímenes: (El Peruano, 9 de julio de 2014, Artículo 8):

8.1 Normativo, implica la potestad autodeterminativa para la creación de normas internas (estatuto y reglamentos) destinadas a regular la institución universitaria.

8.2 De gobierno, implica la potestad autodeterminativa para estructurar, organizar y conducir la institución universitaria, con atención a su naturaleza, características y necesidades. Es formalmente dependiente del régimen normativo.

8.3 Académico, implica la potestad autodeterminativa para fijar el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de la institución universitaria. Supone el señalamiento de los planes de estudios, programas de investigación, formas de ingreso y egreso de la institución, etc. Es formalmente dependiente del régimen normativo y es la expresión más acabada de la razón de ser de la actividad universitaria.

8.4 Administrativo, implica la potestad autodeterminativa para establecer los principios, técnicas y prácticas de sistema de gestión, tendientes a facilitar la consecución de los fines de la institución universitaria, incluyendo la organización y administración del escalafón de su personal docente y administrativo.

8.5 Económico, implica la potestad autodeterminativa para administrar y

disponer del patrimonio institucional; así como para fijar los criterios de generación y aplicación de los recursos.

La pérdida de la autoridad académica y de la autonomía universitaria se refuerza en la segunda dimensión, que se refiere a la actividad reguladora del Estado a través de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), en 2015. Esta instancia pasó a ser la encargada de autorizar el funcionamiento de programas e instituciones, basada en estándares de calidad, como se legisla en El Peruano, 24 de noviembre, 2015:

Que, mediante la Ley No 30220 - Ley Universitaria se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU como un organismo técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, así como supervisar la calidad de dicho servicio, incluido el otorgamiento de grados y títulos, y fiscalizar si el destino de los recursos públicos y beneficios otorgados por ley a las universidades es para fines educativos y mejoramiento de la calidad del servicio antes mencionado;

Que, conforme a lo dispuesto en el numeral 15.5 del artículo 15 de la Ley Universitaria, dentro de las funciones de la SUNEDU está el de normar y supervisar las condiciones básicas de calidad exigibles para el funcionamiento de las universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudios conducentes a grado académico, así como revisarlas y mejorarlas periódicamente;

Que, el artículo 22 de la Ley establece que la SUNEDU es la autoridad central de la supervisión de la calidad bajo el ámbito de su competencia, incluyendo el licenciamiento y supervisión de las condiciones del servicio educativo de nivel superior universitario, en razón de lo cual dicta normas y establece procedimientos para asegurar el cumplimiento de las políticas públicas del Sector Educación en materia de su competencia.

La misma Ley, en Resolución de 2021, establece la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con el fin de adecuar los procesos de acreditación para el aseguramiento de la calidad.

Mientras, la Resolución N° 027-2021-Sineace/CDAH precisa los alcances del Reglamento de selección de evaluadores externos y autorización y renovación de las entidades evaluadoras externas. El Sineace aprobó también el Reglamento para el reconocimiento de acreditaciones otorgadas a instituciones y programas de estudios de educación superior y técnico-productiva, mediante la Resolución N° 028-2021-Sineace/CDAH. Por último, la Resolución N° 029-2021-Sineace/CDA publicó el Reglamento de autorización de entidades certificadoras de competencias.

El Sineace es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación N° 28044 y promover su desarrollo cualitativo. Con este propósito, el sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación, acreditación y certificación, se precisa.

Los derechos humanos y la autoridad académica quedan seriamente afectados en la tercera dimensión del sistema universitario, que refuerza a la universidad como un espacio de elaboración de conocimientos basado en la investigación y la formación integral de los estudiantes. A través de los resultados de los procesos de licenciamiento realizados por la Sunedu, se han revelado grandes brechas sobre el amplio concepto de lo que se considera “calidad” en la oferta universitaria peruana, al evidenciar que las instituciones con licencia denegada tenían serias deficiencias, pero también se han evidenciado participaciones individuales con decisiones políticas.

A julio de 2023, tenemos 143 universidades en el país, 51 públicas y 92 privadas, de las 51 universidades públicas, 39 de ellas están licenciadas por la Sunedu. La Universidad Nacional de Trujillo (UNT), es una de las Universidades líderes en la región norte del

Perú, fundada el 10 de mayo de 1824, que está licenciada por la SUNEDU. Para lograr este objetivo tuvo que cumplir con los 8 estándares básicos de calidad establecidos:

- I. Existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio;
- II. Oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento;
- III. Infraestructura y equipamiento adecuados para cumplir sus funciones;
- IV. Líneas de investigación;
- V. Disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo;
- VI. Servicios educacionales complementarios básicos;
- VII. Mecanismos de inserción laboral; y
- VIII. CBC Complementaria: Transparencia de Universidades.

Para alcanzar ese cumplimiento, se realizaron importantes esfuerzos e inversiones en sus instalaciones, también se tuvo que prescindir voluntariamente de 2 sedes (Otuzco y Virú) y de diversos locales que se usaban para enseñar o investigar pero que no garantizaban la integridad física de los estudiantes, puesto que no contaban con servicios básicos ni las condiciones elementales para los fines académicos perseguidos. Por otra parte, los laboratorios, bibliotecas y aulas tuvieron que ser refaccionados, equipados y/o acondicionados adecuadamente. Este logro ha sido un avance importante de la UNT para brindar mejores condiciones de calidad en la formación académica de sus estudiantes de pre y posgrado.

En cuanto se refiere a la plana docente, esta ha experimentado una significativa mejora desde el inicio del licenciamiento institucional, pues de manera particular al inicio de la pandemia Covid-19 se organizaron programas de capacitación en TICS y metodologías de enseñanza virtual y en 2023 se continúan con las capacitaciones, las mismas que se han hecho extensivas a otros campos, como por ejemplo la investigación. En consecuencia, podemos afirmar que el personal docente está más calificado y comprometido con su quehacer académico.

Por otro lado, en la UNT se promueve la inscripción de todos los docentes en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Concytec), lo que indudablemente contribuye a la consolidación de un entorno científico nacional integrado. Con ello, más académicos universitarios encuentran herramientas, contactos y recursos para impulsar su actividad investigadora, en vinculación con entidades y financiamiento nacionales e internacionales de fomento al desarrollo de ciencia y



tecnología. En ese sentido, la SUNEDU ha entrado a supervisar que se cumplan ciertos preceptos básicos, lo que incluye que la universidad produzca conocimiento e innovación.

La SUNEDU también está ordenando el sistema en términos de procesos y certificaciones, administra importantes registros como el Registro Nacional de Grados y Títulos, el Registro Nacional de Trabajos de Investigación y el Registro de Autoridades Universitarias. Esto permite, por ejemplo, cotejar la veracidad de un diploma en la web de Sunedu e ir cambiando paulatinamente una realidad lamentable en el país, con casos de falsificaciones, manipulaciones políticas y otras irregularidades que eran prácticas comunes.

Si por un lado, cuando miramos lo anteriormente expuesto bajo la lupa de los Derechos Humanos, que regulan el pleno respeto a la dignidad humana, podemos encontrar algunas normas administrativas que contribuyen a su fortalecimiento, pero por otro lado, también encontraremos acciones realizadas por los miembros de la comunidad universitaria en los que estos derechos son dejados en vulnerabilidad, produciendo contradicciones injustas y opresoras.

La Declaración de los Derechos Humanos proclamado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la ciudad de París, Francia, el 10 de diciembre de 1948, es uno de los hitos más importantes de la historia de la humanidad que sucedió después del término de la Segunda Guerra Mundial; consta de 30 Artículos, los que desde entonces siguen siendo la base del derecho internacional de todos los seres humanos.

El primer artículo de la Declaración sustenta que *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*. Sin embargo, la historia nos ha demostrado que, como sociedad, no lo podemos dar por hecho; pues como resultado de los procesos perversos administrados por la colonización, se debe trabajar de manera permanente en su vigencia, rebatiendo posturas de resentimiento e intolerancia presentes entre los diversos estratos de la sociedad, básicamente distantes unos a los otros.

En ese sentido, podemos decir que no solo basta que los derechos humanos estén escritos en declaraciones, códigos, normas y leyes, sino también deben estar inscritos en nuestros imaginarios y prácticas sociales, lo que aún no se logra. En concordancia con lo anteriormente expresado, en el Perú, el *Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018) propuso el lineamiento:

promoción de una cultura de derechos humanos y paz a fin de promover acciones para la educación, formación, promoción y difusión de los derechos humanos, que tengan por finalidad la interiorización de los derechos humanos y los deberes fundamentales en la sociedad en su conjunto.

En un país de diferentes regiones y diversas “razas”, frente a las injusticias planteadas por este concepto de “raza”, y a fin de lograr lo planteado es indispensable la articulación del sistema educativo, desde la educación básica regular, hasta la educación superior universitaria y no universitaria. Asimismo, incluir los derechos humanos en la formación de los servidores públicos, como de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional. De igual modo, en el *Plan Nacional de Educación en Derechos y Deberes Fundamentales al 2021* se planteó la necesidad de introducir los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario en todos los niveles de educación, en todas las actividades educativas desarrolladas en el Perú, aunque a la fecha, no se puede distinguir acciones efectivas en ese sentido.

En la *Ley Universitaria, Ley N° 30220 (Congreso de la República, 2014)*, no se hace mención específica a la educación en derechos humanos; sin embargo, se establece en su artículo sexto que uno de los fines de la universidad es: “colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y los enfoques transversales, el enfoque basado en derechos, señalando que este *se concreta en actitudes que llevan a la práctica el ideal de la igual dignidad de todas las personas, promoviendo cambios en las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables*”.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2022) en los *Lineamientos para la implementación de la gestión de la responsabilidad social universitaria* reconoce como un principio fundamental la ciudadanía, la democracia y la participación e indica que estas son prácticas por las cuales la persona se hace consciente de sus derechos y deberes hacia los demás, como parte de una comunidad social y política plural. Las universidades, además de ser espacios de formación académica y profesional, se los considera espacios de formación ética ciudadana. Independientemente del modelo de gestión universitaria que tenga, es fundamental que se reconozca la necesidad de formar a sus futuros profesionales en derechos humanos. Esta necesidad no debe plasmarse únicamente en sesiones de clases; sino concebir los derechos como una práctica constante en nuestras vidas, incentivando la participación de los estudiantes en asuntos públicos de la

comunidad universitaria e incentivarlos a que comprometan estudios e investigaciones, con su responsabilidad social.

Sin embargo, analizando si lo anteriormente expuesto es adecuadamente aplicado en el desarrollo de la vida universitaria, particularmente nos referiremos a la experiencia de la Universidad Nacional de Trujillo. Como ejemplo, existe un conjunto de docentes que profesan la religión evangélica denominada “Adventista”. Ellos guardan los días sábados como día de descanso, el cual lo dedican a Dios reuniéndose en sus templos para orar.

A su vez, la Universidad ha establecido mediante norma la asistencia a “5 Jornadas de trabajo” obligatorias, tanto para los docentes y personal administrativo de la Universidad, que se realizan durante 5 sábados de cada año, no se realiza en otro día; los que no asisten son sancionados con la no asignación de un bono económico que se incluye en su salario mensual. Este es un típico caso de violación a los derechos humanos, como podemos ver, en el Artículo 2 se establece que: *“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. ...”*

En el Artículo 7, se sustenta:

*Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.*

Las autoridades que administran la Universidad no se percatan o no le dan importancia a esta flagrante falta, tal vez porque se trata de un grupo minoritario. Otro ejemplo de violación de los Derechos Humanos lo podemos apreciar en el contexto de la Ley Universitaria, en el Artículo 83.1 que establece: *“Para ser profesor principal se requiere título profesional, grado de Doctor el mismo que debe haber sido obtenido con estudios presenciales, ...”* Sin embargo, para ser profesor asociado (Artículo 83.2) y profesor auxiliar (Artículo 83.3) no se exige que el grado de Maestro sea obtenido con estudios presenciales. En este punto se puede apreciar que lo establecido en el Artículo 83.1 con lo establecido en los dos siguientes Artículos es contradictorio y discriminatorio. Asimismo, lo establecido en el Artículo 61: *“Requisitos para ser elegido Rector”*, Inciso 61.3

se establece: “*Tener el grado académico de Doctor, el mismo que debe haber sido obtenido con estudios presenciales*”. Aquí se estaría discriminando a los profesionales que han obtenido su grado de Doctor mediante una modalidad a distancia. Al parecer, en la norma no se ha tomado en cuenta que los últimos años los procesos de enseñanza aprendizaje han cambiado significativamente y la obtención de grados académicos mediante estudios realizados a distancia son perfectamente válidos.

Podríamos decir que en esta norma se estaría violando lo establecido en el Artículo 7 de los Derechos Humanos, descrito anteriormente, y también el Artículo 26: “*1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos...*” El Estatuto de la Universidad Nacional de Trujillo recoge lo establecido en la Ley Universitaria, es decir que la norma superior induce a cometer este error.

A raíz de lo descrito, debemos reconocer la imperiosa necesidad de que la Universidad pública forme profesionales conedores, respetuosos, promotores de los derechos humanos, y reconocer el rol fundamental que la educación tiene en la consolidación de la democracia. En ese sentido, en un país diverso, pero socialmente tan desigual como es el Perú, la educación en derechos humanos, además de ser una necesidad, también se debe constituir un reto para todo docente.

Le debemos al sociólogo y teórico político peruano, Aníbal Quijano Obregón (1928-2018) el concepto de “colonialidad del poder” (2014), que hace comprender lo lamentable del uso de la clasificación social mundial por la idea de raza y distanciamiento social, también por la idea de intelectualidad superior blanca, europea y la negación de las capacidades intelectuales y creativas de los peruanos, que ha dejado en nuestro país marcas profundas, cicatrices de la dominación europea que se actualizan en la cultura intelectual universitaria y que se deben superar.

De esa manera, los antecedentes de conocimientos históricos, de miles de años de producción de saberes que han dejado de ser percibidos, básicamente en áreas de astronomía, matemáticas, ingeniería, arquitectura, urbanización, tecnologías metalíferas, textiles, agronomía, medicina; la administración del uso práctico de estos saberes ha sido deliberadamente excluida de todo proceso curricular y, es como si nunca hubieran existido conocimientos antes de la llegada de los europeos al “nuevo mundo”.

Establecida esa omisión, bajo el poder europeo colonizador supuestamente dueños del máximo desarrollo científico, tecnológico, moderno, nació en nuestro país una estructura social y de trabajo, dirigida a producir para mercados del capitalismo europeo, estadounidense, “mundial”. Considerando aún, que como “razas” supuestamente inferiores, primitivas, los dominados peruanos sobrevivían del trabajo no pagado o no-asalariado, explotados hasta su muerte, pues como sustenta el autor (2014 p.793):

Así, en el control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, está la empresa capitalista; en el control del sexo, de sus recursos y productos la familia burguesa en el control de la autoridad, sus recursos y productos; el Estado-nación en el control de la intersubjetividad, el eurocentrismo.

A partir de ese período, según Quijano, solamente a los nobles peruanos se les permitía participar en los puestos altos y medios, para servir a la administración colonizadora, civil y militar. (2014).

### **Revelaciones de la Metodología hermenéutica cultural**

Nuestro interés, como investigadores científicos holísticos, es desvelar cómo la fuerte politización de la educación universitaria, interviene sobre la trayectoria antropológica de la administración de conocimientos de posgrado. Esta motivación nos lleva a mediados del siglo XX, cuando el químico, filósofo y poeta francés Gaston Bachelard (1884-1962) en su obra “El nuevo espíritu científico” de 1934, defendió que la ciencia estuviera siempre en movilización hacia la complejidad de lo nuevo, de manera que toda cultura científica debiera empezar por una catarsis intelectual hacia el cambio (BACHELARD, 2005, p.24) para progresar siempre, en dinámica de diálogos con la realidad empírica.

Sin embargo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, aunque siendo la primera de las Américas, este cambio paradigmático del siglo XX fué ignorado por los docentes locales, en especial de las ciencias humanas, que no veían, no reconocían con qué romper, pues estaban dominados por el determinismo científico cuantitativo, considerada “la verdadera ciencia”, estadística, positivista, alienada de las realidades sociales que a diario sucedían a su alrededor, como hasta el día de hoy.

Actualmente, agotada en la ciencia internacional la epistemología y metodología científica racionalista, restrictora, usada para las Ciencias Humanas, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551, en Lima, sigue garantizando un orden colonial, manteniendo el conocimiento por la lógica cuantitativa de la modernidad en vez de adoptar el cambio epistemológico cultural holístico de la posmodernidad.

La imagen que nos ofrece esta trayectoria antropológica es de presiones, tensiones positivistas y contradicciones, pues como ha sustentado Gilbert Durand en sus estudios sobre las estructuras antropológicas del imaginario (2002), la representación de imágenes que se confinan exclusivamente en el simbolismo que valora la verticalización del poder de arriba hacia abajo, subordina la visión crítica y favorece a docentes investigadores que se auto consideran en “nivel superior” a los demás.

Por otro lado, estos doctores docentes, al imaginarse poseedores del saber exacto, lógico, inmutable, neutral, dual, individualista, competitivo, exclusividad de “los dioses”, impiden a las nuevas generaciones de educadores-investigadores, en especial de las ciencias humanas, por “inferiores” e “incultos”, de percibir al mismo tiempo las realidades de la vida cotidiana peruana y verse como responsables por las serias consecuencias sociales de su omisión.

Sobre lo que sea la esencia del trabajo científico, Bachelard (2006), ha sustentado que es un contenido que debe expresar la fé en la solidaridad, en el diálogo y en la continuidad del trabajo científico, de manera que cada uno pueda trabajar en su sitio, por más humilde que sea, pero con la confianza de que no trabajará en vano.

Contradictoriamente, conservando las mismas ideas de la colonización, metodología e instrumentos de las ciencias exactas para interpretar cuantitativamente, apenas, las complejidades de la vida social y educativa posmoderna, se está imponiendo un conflicto epistemológico con los estudios contemporáneos. Se ha mantenido por generaciones, administradores de conocimientos y docentes investigadores, conservando el simbolismo de ascensión, elevación, que los pone en lo alto de un sentido figurado de pensamiento autoritario, cerrado en objetividades pragmáticas que solamente les interesan a los que se preocupan con la reconquista de una potencia perdida (Durand, 2002), por lo que desde su zona de confort, sostienen el poder político dentro de las universidades públicas.

En el contexto histórico en el que hace cinco siglos la sociedad militar europea fundó la sociedad religiosa, civil y universitaria peruana bajo pena de alienación, la

investigación científica contemporánea ya no puede sustentar permanecer enseñando solamente metodologías, técnicas y procedimientos.

Es urgente que en el siglo XXI las investigaciones científicas cualitativas holísticas sirvan para expandir perspectivas de diálogo entre académicos con la vida política, económica, en acción por la justicia social para todas y todos los peruanos. Que las autoridades académicas reaccionen racional y sensiblemente a recuperar nuestra identidad histórica como investigadores holísticos de la vida, privilegiando la ética en la realización de estudios teóricos e investigaciones sobre la complejidad de los desafíos presentes en que vive el ser humano de los Andes, la costa, el desierto, la amazonía peruana, ciudadanos sometidos a explotaciones del ultraliberalismo.

### **Análisis de los resultados**

La politización de la educación universitaria ejerce determinante intervención sobre la autoridad académica, la trayectoria antropológica de la administración universitaria y el avance de conocimientos de posgrado. Se evidencia la necesidad de superar la falta de diálogo, las relaciones de dominación política en el contexto académico, en los hábitos jerárquicos, autorizaciones para rutinas académicas que limitan el flujo necesario para responder a los cambios en la producción científica a nivel internacional y la complejidad de la vida contemporánea y que no es considerada por aquellos involucrados en los juegos de poder.

En ese mundo “científico” los investigadores, que son también fruto del contexto, resulta en crisis académica, corrupción, elevado estrés de docentes y administradores, hasta el desánimo. Con el ultraliberalismo, la predominancia de conceptos pragmáticos, de competitividad, competencia y excelencia en el dominio didáctico pedagógico técnico y administrativo universitario, con énfasis en la figura del líder, desestimula la crítica, la concientización, la osadía científica, el hacer una ciencia reflexiva para el bien vivir de todas y todos, pues como sustentan Pierre Dardot y Cristian Laval (2021, p.412)

El neoliberalismo como forma de poder extiende su lógica capitalista a toda la vida, y, en particular, a la subjetividad, al dominio íntimo, a la representación de sí. No se trata apenas de un individualismo, una promoción del individuo contra la sociedad, pues eso es muy general. Los

individuos son puestos en situaciones en que tienen que vivir en régimen de competición, y son sometidos a todo tipo de presión a fin de que puedan ir cada vez más rápido, superarse constantemente, como manda la ideología del deporte competitivo.

Frente a la necesidad de producir publicaciones científicas actualizadas en revistas científicas indexadas, surge la pregunta: ¿Producir para la ciencia, o producir para competir? Importante sería el tiempo para reflexionar, para discutir con colegas, estudiar e investigar con confianza. Pero, se ha estado ignorando las posibilidades de realizar trabajos investigativos interdisciplinarios, que fueron planteados por Charles Percy Snow para hacer interdisciplinarietà, transdisciplinarietà, multidisciplinarietà, y que parten de su obra de 1959, “Dos Culturas y la revolución científica”.

Snow llamaba la atención para la necesidad de valorar la historia de la ciencia y explorar otras posibilidades de contribuciones entre las comunidades de científicos al trabajar en equipos, juntando estudiosos e investigadores de las áreas de ciencias humanas y las ciencias exactas, con objetivo de ampliar perspectivas multidisciplinarias, cuando se estudia un fenómeno.

Sin embargo, en el Perú, con la administración de universidades bajo gobiernos desinteresados, distantes de las realidades de la vida académica, ajenos a la evolución de las ciencias humanas, no se vive el enriquecer de perspectivas puestas por los cambios paradigmáticos de las teorías críticas, poscríticas, posmodernas, holísticas.

En 2014 con la nueva ley universitaria y a partir de 2016 con la creación de la SUNEDU - Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, nuevas posibilidades se pusieron de relieve para todas las áreas del conocimiento, para la ciencia de administrar, organizar, coordinar estudios e investigaciones, derechos humanos, ética, vida ciudadana, y la esperanza que ingresó a la vida académica, lamentablemente, está resultando en las preocupaciones aquí discutidas.

## **Conclusiones**

Es imperiosa la necesidad de que la Universidad peruana forme profesionales, autoridades y funcionarios conocedores respetuosos, promotores de los derechos humanos. Considerando el escenario de globalización mundial, el ultraliberalismo



que se vive en el país, la necesidad de internacionalización de la producción científica peruana, según Norma pública, pensamos que la metodología cuantitativa y metodología cualitativa del paradigma cuantitativo, son insuficientes para distinguir el nivel de administración de conocimientos y producciones científicas posibles de ofrecer en Ciencias Humanas.

Reducida la ciencia al estudio de metodologías, sin ejecutar los proyectos de investigación, por lo general los alumnos de posgrado están confundidos por el modesto conocimiento teórico y capacidad de argumentación científica que se requiere de ellos. La lógica práctica, pragmática, competitiva, aleja a docentes e investigadores de la reflexión sobre sus propias percepciones de los discursos socialmente dominantes.

Nuestra reflexión final, cualitativa holística, se reporta al pensador francés Edgar Morin (2003, p.9), cuando dió la alerta de que: “Las amenazas más graves que corre la humanidad, se relacionan al progreso ciego e incontrolado del conocimiento”. Confiamos en que los políticos responsables por el gobierno de las instituciones públicas universitarias se esfuercen para dialogar con las autoridades académicas en encuentros no jerárquicos, más libres, todos por igual, participando como ciudadanos implicados en esta preocupación urgente de cambios paradigmáticos para el futuro de nuestro país y la realización del Allin Kawsay, para el bien vivir de todas y todos.

## Referencias

Bachelard, Gastão. (2005) A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Contraponto. <http://astro.if.ufrgs.br/fis2008/Bachelard1996.pdf>

Bachelard, Gastão (2006) A epistemologia. Edições 70.

<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-epistemologia.pdf>

Bourdieu, Pierre (1989). O poder simbólico. Bertrand Brasil. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%3%B3lico.pdf>

Cépeda Cáceres, M. (2022). Libres e iguales en dignidad y derechos: el reto de la educación en derechos humanos en las universidades peruanas. Lima: IDEHPUCP (07/06/2022).

[https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/libres-e-iguales-en-dignidad-y-derechos-el-reto-de-la-educacion-en-derechos-humanos-en-las-universidades-peruanas/#\\_ftn1](https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/libres-e-iguales-en-dignidad-y-derechos-el-reto-de-la-educacion-en-derechos-humanos-en-las-universidades-peruanas/#_ftn1)

Cuenca (2015). La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima. <file:///C:/Users/USUARIO/OneDrive/Escritorio/estudiosobredesigualdad10.pdf>

Congreso de la República (2014). *Ley N. 30220, Ley Universitaria*. Lima: Diario Oficial El Peruano. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/\\_30220\\_-\\_09-07-2014\\_10\\_14\\_18\\_-Nueva\\_Ley\\_Universitaria.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf)

Dardot, Pierre, Christian Laval. (2021) Dialogo com educadores. *Espaço pedagógico*. Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)

Gallegos, A.L. (2019). Reforma Universitaria en el Perú, en su primer quinquenio y la autonomía de las universidades públicas (2014-2019). Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú. [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10900/Gallegos\\_ra.pdf?sequence=3](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10900/Gallegos_ra.pdf?sequence=3)

Geertz, Clifford. (2012). A interpretação das culturas. LTC.

Ismodes, E. (2016). Sobre la Ley Universitaria en el Perú. Revista Ideele N° 263. Lima. <https://www.revistaideele.com/2022/06/02/sobre-la-ley-universitaria-en-el-peru/>

Ministerio de Educación (2020). *Decreto Supremo N.012-2020-MINEDU, Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Lima: MINEDU, pp. 56. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1481464/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20T%C3%A9cnico-Productiva.pdf>

Maturana Alberto (1995) Arvore do conhecimento. Psy II

Ministerio de Educación (2022). *Resolución viceministerial N. 007-2022-MINEDU. Lineamientos para la implementación de la gestión de la responsabilidad social universitaria*. Lima: MINEDU, pp. 5.

[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2773897/RVM\\_N%C2%B0\\_007-2022-MINEDU.pdf.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2773897/RVM_N%C2%B0_007-2022-MINEDU.pdf.pdf)

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2014). *Plan Nacional de Educación en Derechos y Deberes Fundamentales al 2021*. (pp. 20). <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/12/PNDDF-2014.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018). *Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021*. (pp. 25). [https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/DS\\_N002-2018-JUS.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/DS_N002-2018-JUS.pdf)

Morin, Edgar (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Declaración universal de los derechos humanos*. (pp.4). [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)

Quijano, Aníbal.(2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires : Clacso. “<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>”

Shady Solís, R. (2002). Caral, Supe: La civilización más antigua de América. *Investigaciones Sociales*, 6(9), 51–81. <https://doi.org/10.15381/is.v6i9.8078>

# El modelo pedagógico y su influencia en la motivación por el aprendizaje de la Química en Colombia

José Guerrero<sup>1</sup>

María Delia Téllez Castilla<sup>2</sup>

Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo<sup>3</sup>

## Introducción

Existe una gran dificultad en el proceso de enseñanza de la química, asignatura que hace parte de las ciencias en América Latina, y dónde la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla unas pruebas asociadas al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) para determinar por medio de evaluaciones, la adquisición de competencias básicas en comprensión lectora, ciencias y matemáticas, prueba que se aplica a estudiantes de 15 años (OCDE-PISA, 2019). Estos resultados permiten observar valores poco favorables,

---

1 Doctor en ciencias de la educación, Magíster en educación con énfasis en enseñanza de las ciencias naturales, Especialista en gerencia de proyectos educativos institucionales, Licenciado en química. Universidad Cuauhtémoc. email: [josega02@gmail.com](mailto:josega02@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0371-1911>

2 Doctora en filosofía con orientación en Ciencias Políticas, Maestra en Gestión Pública y Médico Cirujano y Partero. Docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León. email: [tellezdelia@yahoo.com.mx](mailto:tellezdelia@yahoo.com.mx) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9671-2296>

3 Doctora en currículo, instituciones y profesorado, Magíster en Pedagogía, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria y Licenciada en Ciencias Sociales. Universitaria Agustiniiana. email: [pilaryla-sociedad@gmail.com](mailto:pilaryla-sociedad@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8638-6597>

que pueden estar asociados a la falta de motivación en los estudiantes, pudiendo estar asociada a la metodología de clase para explicar varios conceptos que pueden ser complejos y que son propios de la química, proporcionando diversos inconvenientes para que se asimilen los conceptos.

Para superar esta problemática, se requiere que el docente deje de transmitir una idea errónea de la ciencia al impartir una clase fuera de los fines de un modelo adecuado, pues lo recomendable es iniciar con una indagación de los fenómenos que generen gran interés para los estudiantes. Ante esto, se requiere profundizar más en los contenidos del currículo de química, para contextualizarlos con las realidades de los estudiantes y que faciliten abordar los niveles de pensamiento y revelar una imagen más adecuada de la química (Ordáz y Mostue, 2018). En este caso, la interpretación de los modelos pedagógicos, que se relacione con los fines del método científico, resulta en una sinergia que promueve el aprendizaje de la química, al generar en los estudiantes habilidades científicas desde el trabajo en el aula.

Debido a la complejidad de varios temas de la química, el docente puede estar sesgado en la búsqueda de nuevas formas de enseñar, ya que en varias ocasiones no se tiene en cuenta la motivación del estudiante y se opta por generar una enseñanza con uso de modelos tradicionales de enseñanza, que no favorecen el trabajo del docente en las aulas, pues enseñar química de forma tradicional no permite la comprensión de algunos temas, que pueden ser enseñados empleando las analogías, lo que diversifica en nuevas metodologías que favorecen un clima motivante (Raviolo y Lerzo, 2016), lo que se puede asociar a los pasos del método científico desde la indagación. Esta es la problemática que enfrenta la educación en Colombia, específicamente en el municipio de Facatativá, en la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes, donde la enseñanza de la química en educación media, que corresponde a los grados décimo y undécimo, presenta dificultades en algunos temas.

Rodríguez (2017) exalta que para enseñar ciencias se debe abordar la resolución de problemas, en las que se incluyan situaciones cotidianas para que los temas sean significantes en el estudiante. Estos hechos se presentan muy poco en la mayoría de las instituciones educativas del país, lo que dificulta la motivación en la asignatura de química, a causa de la complejidad teórica y que además no se enfoca en situaciones del contexto del estudiante. Como eje central para un aprendizaje de la química se requiere

de la adaptación de los diversos temas, dónde el trabajo del docente será encontrar una respuesta adecuada a su método de enseñanza, para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Venegas, 2020). De esta manera, la pregunta de investigación a resolver es ¿Qué modelos pedagógicos empleados en la enseñanza de la química mejoran la motivación estudiantil?

## **Conceptualización**

### **Teoría del Constructivismo**

En el constructivismo, Piaget como principal exponente resalta que el conocimiento se da a través de interacciones del mundo que rodea al niño para dar significado al conjunto de saberes por medio de la acción y las operaciones, generando transformaciones necesarias para interpretar la realidad. La interacción sujeto-objeto conlleva el conocimiento y propicia la evolución de la inteligencia como relación, sujeto y mundo externo. El conocimiento se da por procesos de asimilación (integración de elementos exteriores) y acomodación (modificación de estructuras de conocimiento) que cuando son empleadas dan sentido a nuevos objetos y ámbitos de la realidad (Saldarriaga, Bravo-Cedeño y Loor, 2016). Desde el constructivismo, se puede generar la relación directa con el método científico.

### **Modelos pedagógicos**

La Tabla 1 presenta los modelos más empleados en Colombia destacando el tradicional que predomina en diversas clases donde el estudiante es un receptor del conocimiento. El modelo por transmisión es bidireccional con los actores del proceso. En el modelo constructivista, el estudiante es eje central del proceso de aprendizaje. El modelo crítico social, se aborda desde textos que deben ser analizados para solucionar un problema.

**Tabla 1.**

*Modelos pedagógicos empleados en la enseñanza de la química*

<b>Modelo</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Por transmisión</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Crítico-Social</b>
<b>Parámetro</b>				
Contenidos	El contenido de la enseñanza es un conjunto de conocimientos y valores sociales.	Es un conjunto de ideas, que se enseñan por etapas para lograr dominio de destrezas y aprendizajes por medio de tareas pequeñas y refuerzos.	Los contenidos son constructos que los estudiantes deben ir descubriendo por medio de las interacciones con situaciones cotidianas y el propio contexto.	Son contenidos propios de la disciplina, pero se presentan a forma de textos que deben ser analizados para resolver problemas de tipo social.
Relación Docente-estudiante	El docente posee el conocimiento. El estudiante repite la información y la memoriza	El docente como intermediario con el estudiante. Se mantiene la relación de poder	El docente actúa como facilitador del conocimiento a partir de experiencias que propicien la búsqueda de información. El estudiante es el actor principal del proceso educativo	Relación de tipo horizontal, dónde el docente aporta los criterios a ser analizados, mientras que el estudiante aprende a ser racional y crítico.
Metodología	Repetición de contenidos. Mecanicista. La disciplina como medio para educar.	Trabajo de refuerzo Objetivos conductuales	Creación de actividades, espacios y situaciones que permitan encontrar respuesta a los problemas. Aprendizaje por descubrimiento.	Aprendizaje grupal con situaciones de contexto enfocadas a la búsqueda de soluciones desde la autorreflexión
Evaluación	Repetitiva y de procesos	Conductas esperadas Evaluación sumativa	Continua y de seguimiento. Autoevaluación	Autoevaluación y coevaluación

Nota: Se presentan los modelos más relevantes y que se han empleado en la enseñanza de la química, para demostrar los parámetros que se deben considerar para el momento de adaptar las clases a los estudiantes de educación media.

## Motivación por el aprendizaje de la química

Generar motivación hacia la química, implica que se relacione con la vida cotidiana y a futuro de los estudiantes, en aspectos de lo personal, profesional y social, para aumentar la receptividad en la asignatura. El proceso de contextualizar la ciencia debe ser acorde a la relación CTS de la enseñanza de las ciencias para conseguir la alfabetización científica. A partir de la relación CTS y la ciencia hay dos corrientes; la primera desde los conceptos para interpretar y explicar el contexto y la segunda es introducir y desarrollar conceptos. Esta corriente se denomina enfoque basado en el contexto (Izquierdo et al., 2007).

Para la Real Academia Española, la motivación constituye un conjunto de factores internos y externos que determinan las acciones de la persona (RAE, 2021). Santrock (2002) indica que la “motivación es un conjunto de razones que hace que las personas se comporten de las maneras en que lo hacen, haciendo que dicho comportamiento motivado sea vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). De igual forma existen tres tipos de personas; las que requieren alta necesidad de satisfacción al logro, disfrutando la toma de responsabilidades. Las que buscan poder y pretenden controlar a los demás, y aquellas con necesidad de afiliación, que se enfocan en mejorar la calidad de sus relaciones personales.

Para motivar por la química, Fernández y Moreno (2008) argumentan que esta área del saber científico despierta dudas en los estudiantes, siendo urgente superar barreras como: abordar la química fuera de concepciones tradicionales de que se desarrolla por personas solitarias, cambiar la imagen de difícil e incomprensible y la visión de que está alejada de la realidad; revelar una visión de la química como producto cultural en evolución y que pertenece a un contexto social, histórico y tecnológico; incluir el trabajo investigativo con preguntas y respuestas a problemas cotidianos. Finalmente, esto consiste en presentar la química con carácter interesante y motivador.

La presente investigación tiene relevancia al permitir identificar las características de los modelos pedagógicos empleados en la química, que faciliten la atención del estudiante en el aprendizaje, pues este es el sujeto eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos deben estar en concordancia con el método científico generando así una solución para el aprendizaje de



la química. Desde lo práctico se aportan bases para mejorar la motivación en química de educación media desde la selección de un modelo pedagógico acorde a los procesos para desarrollar habilidades científicas, que lleven a su vez a la formación de ciudadanos que comprenda su entorno y den soluciones a los problemas de su comunidad.

## **Metodología**

Se empleó metodología cualitativa, donde Galiano (2014) establece que estas investigaciones son apropiadas en el campo de la educación debido al trabajo con personas. El estudio es de alcance exploratorio. La recolección de datos es por entrevista semiestructurada y validada por tres expertos internacionales. De esta manera, se obtienen diversidad de datos que son sometidos a análisis de contenido. Los participantes fueron 12 estudiantes de educación media de la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes de Facatativá, con edades entre los 14 y 18 años de grado décimo y undécimo. La muestra fue por saturación de información. La relación entre el modelo pedagógico y motivación del estudiante se basó en las experiencias que han vivenciado los estudiantes y su percepción del trabajo docente.

## **Procedimiento**

El trabajo se desarrolló con estudiantes de educación media, para los cuales se socializó la entrevista con el tipo de preguntas, previo consentimiento informado, leído y firmado por los acudientes o tutores legales y el estudiante. Se empleó entrevista acerca de la motivación desde preguntas abiertas. Con la información obtenida de los estudiantes sobre la metodología del docente y su motivación para aprender química, se buscó analizar esos criterios de los modelos pedagógicos en la química que mejores resultados pueden brindar. La entrevista se aplicó a un estudiante de grado décimo y otro de undécimo, hasta completar 12 entrevistas, momento en que no se observan nuevas respuestas.

Con la información obtenida de la entrevista se realiza su respectivo análisis en una Matriz de Análisis de Contenido en programa Excel, pasando luego a la decodificación que facilite agrupar la información en categorías por medio de la asignación de significado con uso de indicadores. Dos categorías de análisis se relacionan

con los factores de motivación en el aprendizaje de la química siendo motivación estudiantil y el modelo pedagógico. La motivación estudiantil es un conjunto de acciones que realizan las personas haciendo que se sientan bien al desarrollarlas. En cambio, la categoría denominada modelo pedagógico, se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende desde el constructivismo, involucrar al estudiante en la búsqueda de respuestas a los problemas de clase, tomando como eje los pasos del método científico, que están en concordancia con los modelos de experimentación científica.

## Resultados

La población encuestada pertenece a los grados décimo y undécimo, siendo de estrato socioeconómicos medios y bajos. Se destacan como resultados las respuestas más sobresalientes en cada pregunta. Para la categoría motivación estudiantil, la pregunta uno ¿Cuáles son sus intereses para aprender en el colegio? Se refiere a intereses personales sobre el proceso escolar y sus respuestas se encaminan en lograr acceder a la educación superior. En grados décimo y undécimo los dos grupos de estudiantes (con dificultades como con aptitudes para la química) coinciden con el fin de la educación. Algunas respuestas son: *“desarrollo de mi futuro como motivación autodidacta”* y *“construir nuevos conocimientos”* (Participante P2-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

La pregunta ¿Qué le aporta a su educación la química? Afirman los estudiantes que esta permite conocer el funcionamiento de la naturaleza y los aportes al desarrollo de la humanidad. Los dos grupos de estudiantes coinciden con las respuestas, algunas de las cuales son: *“me ayuda a conocer cosas que no sabía”* y *“el aporte que hace a otras materias”* (Participante P9-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

En la pregunta sobre ¿Cuáles son las razones que lo motivan a aprender química? La mayoría de los estudiantes indican el gusto por las prácticas de laboratorio, por los pasos del método científico. Las respuestas son: *“me gusta hacer experimentos”* (Participante P8-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021). Un grupo de estudiantes de grado undécimo no encuentra motivación. Sus respuestas son: *“sin motivación, más como parte del proceso educativo”* (Participante P1-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021) y *“no tengo razones que me generen motivación”* (Participante P12-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

La pregunta: *¿Cuáles son las características de la clase de química para que le permitan mejorar su aprendizaje?* Las respuestas apuntan a que sean dinámicas y participativas y con prácticas de laboratorio. Respuesta representativa: *“dinámica y participativa. Disponibilidad de explicar varias veces”* (Participante P1-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Con base en las respuestas, se puede inferir que la adecuación de las actividades debe tener relación directa con los modelos pedagógicos para que estos aporten a la construcción del conocimiento. Aquí se requiere que los docentes hagan modificaciones pertinentes y puedan mejorar la motivación hacia la química. Para que esto se articule de forma coherente, la enseñanza de la química debe tomar en cuenta los modelos pedagógicos que mejoren la motivación estudiantil, estableciendo su pertinencia con las ciencias experimentales y que estén acorde a los pasos del método científico para fomentar la necesidad de descubrir la realidad de la química desde el contexto y los fenómenos cotidianos. En la categoría modelo pedagógico se incluyen dos preguntas, para identificar que percibe el estudiante desde la institución y el docente por hacer más fácil su comprensión.

La primera pregunta es: *¿Qué percepción tiene sobre si el colegio se esfuerza por mejorar las clases de química?* Pregunta que da una visión de lo que los estudiantes asimilan del entorno educativo. Las respuestas desde las siguientes palabras: *“hay trabajo de la institución para hacer las clases comprensibles”* (Participante 5-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021) y *“creo que si se esfuerzan sin embargo es complicado debido a que cada compañero tiene un problema diferente”* (Participante 8-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021). Otro grupo de estudiantes manifiestan que es el docente quien se esfuerza. Las palabras que aportan son *“no se evidencia desde el colegio, es más desde el docente”* (Participante 1-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021). No hay distinción entre grado y clasificación.

La segunda pregunta es: *Escriba las razones de si la explicación del docente en clase lo incentiva a aprender.* Este cuestionamiento permite dar razones del trabajo que hace el docente empleando estrategias que incentivan a los estudiantes. Las respuestas fueron homogéneas. Algunas respuestas son: *“incentiva puesto que dispone de herramientas para el tema, aclara dudas y aporta páginas que complementan la clase”* (Participante 3-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021) y *“Nos realiza las respectivas explicaciones por*

*medio de actividades didácticas con videos explicativos para mejorar el aprendizaje*” (Participante 7-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Para el caso del constructivismo y método científico, contiene tres preguntas para reconocer la relación entre el modelo constructivista con el método científico para el aprendizaje de la química. La pregunta uno es: Explique si los materiales que usan actualmente los docentes son divertidos y acordes para el aprendizaje de la química. Con esta pregunta se identifican los recursos que se emplean y que se relacionen con los pasos del método científico. Las respuestas obtenidas son: *“son interesante por lo audiovisuales que son material de lógica que refuerza comprender y aprender”* (Participante 2-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021) La mayoría de los estudiantes se sienten bien con estas herramientas. Para otro grupo, no son divertidos, lo que dificulta la clase. Al respecto manifiestan: *“No son divertidos, pero son los que se necesitan para realizar las actividades y aprender los temas de la materia”* (Participante 7-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021) y *“la verdad no me parecen muy divertidos, pero si son muy acordes”* (Participante 10-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

La segunda pregunta, *¿Qué experiencias innovadoras lo han incentivado en las clases de química?*, se formula para reconocer lo que ha marcado al estudiante desde las propuestas del docente. Las respuestas son un poco heterogéneas de acuerdo con los intereses de cada uno. El primer grupo manifiesta el uso de TIC como herramienta para cambiar actividades. La respuesta más significativa es: *“El cortometraje, fue muy divertido poder grabar una escena para el colegio, cosa que nunca había visto y ojalá se repitiera”* (Participante 11-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021). El segundo grupo indica que el trabajo en equipo lo ha incentivado. El comentario es: *“A mi parecer siento que una de las cosas que más me han incentivado es el trabajo en equipo”* (Participante 12-AQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

La tercera pregunta *¿Qué opina con relación al comentario de que los experimentos ayudan a comprender mejor la química?*, establece relaciones entre la teoría y práctica, con aplicación del método científico. Desde esta pregunta se relaciona el interés de los estudiantes con el desarrollo experimental. Las respuestas son positivas en todos los casos, confirmando la pregunta. Algunas respuestas son: *“son complemento, ponen en perspectiva Teoría-Práctica”* (Participante 1-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021); y *“estoy de acuerdo, puesto que suelo poner más atención en esto se me facilita recordarlo”* (Participante 8-DQ, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

## Discusión

Es conveniente especificar la relación de resultados desde el objetivo planteado, para demostrar la importancia de la química en los procesos cotidianos desde la postura de los estudiantes, así como la explicación de fenómenos cotidianos y que permitan identificar la motivación hacia su estudio o por el contrario las dificultades que perciben de ella. Desde este punto de vista se obtienen los factores de motivación desde las palabras de los estudiantes, para mejorar el aprendizaje de la química.

La educación como fin social genera un comportamiento específico. Los resultados del trabajo en clase por parte de los estudiantes demuestran que es necesario generar actividades que los involucre de forma activa, con actividades lúdicas y participativas, hecho que concuerda con Rodríguez (2017) que establece que las ciencias se deben enfocar en resolver problemas, con situaciones cotidianas. La pertinencia de los modelos empleados es fundamental para reconocer el efecto de la técnica pedagógica utilizada para así adaptarla al plan de estudios basado en competencias (CBC) en la enseñanza de la química, como lo indicaban Byusa et al. (2020), un factor relevante del fenómeno educativo en la enseñanza de las ciencias exactas.

La propuesta de Langkudi (2018) desde el modelo de instrucción como descubrimiento, contribuye al aprendizaje de la química al brindar la posibilidad al estudiante de que descubra las respuestas, fomentando la motivación, la participación y la creatividad. Otro modelo a destacar es el propuesto por Lubiano y Magpantay (2021) pues su modelo de instrucción 7E (extender, suscitar, involucrar, explorar, explicar, elaborar, evaluar) es apropiado en el trabajo de clases, al facilitar adaptarlo al desarrollo de prácticas de laboratorio, que los acerca al trabajo de un científico.

La importancia del modelo pedagógico radica en su relación entre el modelo institucional y las adecuaciones de las temáticas para que sean de fácil comprensión para los estudiantes, específicamente el método científico para el caso de las ciencias exactas. El esfuerzo de mejorar la práctica educativa debe provenir tanto del docente como de la institución, haciendo clases que fomenten actividades de interacción entre estudiantes y el campo de la ciencia, lo que facilita el aprendizaje y la participación desde un enfoque de problemas basado en la investigación, tal como lo indicaba en su estudio de Monica, D. Kendra, M. Kristen, KB y Malinda, WG (2017).

El método científico constituye una serie de pasos que se realizan en la ciencia para comprobar una hipótesis y generar leyes con las que se estructura el conocimiento. Bacon definió el método científico como proceso sistemático con una serie de pasos: la observación, que permite aplicar los sentidos a un objeto; la inducción, que consiste en extraer el principio fundamental de cada observación o experiencia; la hipótesis, que permite dar explicación provisional de las observaciones y sus posibles causas; la comprobación de la hipótesis desde la experimentación; la demostración de la hipótesis; y finalmente la explicitación de la tesis o teoría científica (Jaime y Ladino, 2018).

Sin embargo, se deben realizar modificaciones a la manera de enseñar ciencias donde el docente reflexione en constituir una ciencia aplicada que genere conocimiento e influya de manera positiva en la práctica de aula. Para Galeano, Preciado, Carreño, Aguilar y Espinosa (2017), en el modelo, debe imperar lo teórico, metodológico y lo práctico, para que el estudiante se involucre en su quehacer y así se sienta más motivado en aprender química. De esta manera, los resultados de las entrevistas demuestran que el colegio hace mejoras en la forma de enseñar por parte del docente, mientras que algunos lo relacionan desde las políticas de la institución. En este sentido las respuestas no muestran diferencias significativas entre grupos ni grados, lo que redundaría en un fenómeno que se repite en la mayoría de los colegios de Colombia y que se requiere avanzar en políticas que impulsen el estudio de las ciencias químicas.

## **Conclusiones**

La enseñanza de la química es una de las asignaturas más complejas, siendo un reto para el docente el poder adaptar los temas a los intereses de los estudiantes (Cabrera, 2016). En este sentido, la metodología empleada debe estar integrada con el modelo pedagógico y las dificultades de los estudiantes, mejorando la explicación de fenómenos y la indagación de respuestas a los problemas de clase. El aprendizaje de la química desafía al estudiante en diversos aspectos, desde el lenguaje hasta el manejo y aplicación de procesos matemáticos, donde la relación aprendizaje y enseñanza, es mediada por el docente. El empleo del ABP mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química, siendo posible ajustar esta metodología a las necesidades institucionales (Muñoz y Trespalacio, 2018). El fenómeno permite observar que esta dificultad por la química se presenta en diversas partes del mundo en los que la metodología del docente

no es la apropiada y que reclama un cambio urgente para mejorar su aceptación por la población estudiantil.

Los estudiantes manifestaron la dificultad en varios temas de la química además, del exceso de procesos matemáticos, lo que ocasiona disminución del interés por aprender causando distracciones en clase por su monotonía y lo poco contextualizadas. Sin embargo, son conscientes de su importancia y destacan que el docente realice actividades motivantes como cortometrajes, trabajo en equipo, experiencias desde la cocina, entre otros, permitiendo que estas estrategias o uso de materiales sean acordes a la clase. Todos los entrevistados concuerdan en estos aspectos, que son tomados desde su percepción y que permiten determinar las necesidades de ellos para sus clases.

El modelo pedagógico tiene bastante importancia en el proceso de aprendizaje, ya que la química como ciencia exacta, requiere la aplicación de los pasos del método científico para así formular sus problemas, emplear teorías, realizar procesos experimentales y formular nuevos conocimientos. Desde el método científico, el investigador, que para este caso se busca que sea el estudiante, descubre las realidades desde su conocimiento previo. Para el caso del aprendizaje de la química, el trabajo debe ser comparado al del científico, razón por la que se destaca el constructivismo como modelo y que permite desde el ABP, el aprendizaje por indagación o aprendizaje basado en proyectos, abordar temáticas de trabajo, pues los estudiantes ven la necesidad de ser partícipes en la solución a los problemas de clase, potencializando el aprendizaje significativo, pues motiva al estudiante a observar y analizar la realidad. Lo expuesto por los estudiantes coincide con el estudio de Langkudi (2018) pues el modelo por descubrimiento fomenta la motivación, la participación y la creatividad.

Desde la perspectiva anterior, un modelo pedagógico centrado en las ciencias experimentales mejora la motivación estudiantil en el aprendizaje de la química, pues al ser consideradas algunas clases muy largas, sin lúdicas o muy teóricas, con exceso de fórmulas y sin prácticas, hacen que el estudiante pierda interés. La inclusión de clases dinámicas, con juegos, prácticas de laboratorio y salidas pedagógicas, mejoran en ellos la aceptación de la química, al sentirse motivados y ser ellos mismos quienes cuestionen la realidad. Hasta aquí, es importante resaltar el estudio de Simbaña (2019) sobre la forma en que la motivación ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la química en estudiantes de bachillerato, al incluir la lúdica para reducir exceso de fórmulas, lo que coincide con lo manifestado por los mismos entrevistados.

El modelo pedagógico que se enfoque en los pasos del método científico, en este caso el constructivismo con el uso de metodologías enfocadas al aprendizaje por descubrimiento, hacen de la química más dinámica y aceptada por los estudiantes, siendo el docente el encargado de adoptar estos aportes a sus clases. Con base a dichas consideraciones, la pregunta sobre ¿qué modelos pedagógicos empleados en la enseñanza de la química mejoran la incentivación-motivación estudiantil?, corresponden a los que se integran en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, siendo el constructivismo el más relevante con uso de metodologías desde el ABP, Aprendizaje por proyectos y por descubrimiento, de acuerdo con lo indicado por Veerasinghan, Balakrishnan, Damanhuri y Gengatharan (2021) en que el Design Thinking es una herramienta importante para el diseño de estrategias de aula de forma creativa. De esta manera, se establece que el modelo pedagógico incide en mejorar el aprendizaje de la química, siempre que esté relacionado con el método científico.

## Referencias

- Byusa, E., Kampire, E. y Rwekaza, A. (2020). Analysis of Teaching Techniques and Scheme of Work in Teaching Chemistry in Rwandan Secondary Schools. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16(6), 2–9. Recuperado de: <https://www.ejmste.com/download/analysis-of-teaching-techniques-and-scheme-of-work-in-teaching-chemistry-in-rwandan-secondary-7833.pdf>
- Cabrera, H. (2016). Aportes a la enseñanza de la química a partir de un estudio histórico filosófico de la experimentación asociada a la combustión para profesores en formación inicial [Tesis de maestría. Universidad del Valle]. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9602/9405-0525503.pdf?sequence=1>
- Fernández, J. y Moreno, J. (2008). La química en el aula, entre la ciencia y la magia. Jornadas Sobre Nuevas Tendencias En La Enseñanza de Las Ciencias y Las Ingenierías, 10(1). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/39745810\\_La\\_Quimica\\_en\\_el\\_aula\\_entre\\_la\\_ciencia\\_y\\_la\\_magia/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/39745810_La_Quimica_en_el_aula_entre_la_ciencia_y_la_magia/citation/download)



- Galeano, A., Preciado, G., Carreño, J., Aguilar, L. y Espinosa, O. (2017). ¿Qué es un modelo pedagógico? Página Del Magisterio Colombiano. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-un-modelo-pedagogico>
- Galiano, J. (2014). Estrategias de enseñanza de la química en la formación inicial del profesorado [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jgaliano>
- Izquierdo, M., Caamaño, A. y Quintanilla, M. (2007). Investigar en la enseñanza de la química. Nuevos horizontes: contextualizar y modelizar (i de les C. Matemàtiques, Departament de Didàctica de les Experimentals (ed.)). Universitat Autònoma de Barcelona Cerdanyola del Vallès. Recuperado de: <http://www.sociedadbellaterra.cl/wp-content/uploads/downloads/2015/01/InvestigarensenanzquiMario.pdf>
- Jaime, G. y Ladino, D. (2018). El Método Científico como Alternativa Didáctica de Educación en Valores para Escuelas de Ingeniería. Formación Universitaria, 11(5), 3–10. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062018000500003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500003)
- Langkudi, H. (2018). Instructional Model and Thinking Skill in Chemistry Class. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. Recuperado de: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/306/1/012048>
- Lubiano, M. L. D., & Magpantay, M. S. (2021). Enhanced 7E Instructional Model towards enriching science inquiry skills. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 7(3), 630-658. Recuperado de: <https://doi.org/10.46328/ijres.1963>
- Monica, D, Kendra, M. Kristen, KB y Malinda, W. (2017). Pedagogical Methods and Technology Used in Chemistry Secondary Education. Modern Chemistry & Applications, 5(2), 2–4. Recuperado de: <https://www.longdom.org/open-access/pedagogical-methods-and-technology-used-in-chemistry-secondaryeducation-2329-6798-1000223.pdf>
- Muñoz, E. y Trespalacio, J. (2018). Aplicación del modelo ABP en la enseñanza y el aprendizaje de la química del grado décimo en la Institución Educativa El Rosario de Ayapel-Córdoba. [Universidad de Córdoba]. Tesis de Licenciatura en Ciencias naturales, publicada. Recuperado de: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/>

[bitstream/handle/ucordoba/925/Aplicación del modelo ABP en la enseñanza y el aprendizaje de la química del grado décimo en la Institución Educativa El Rosario de Ayapel-Córdoba..pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bitstream/handle/ucordoba/925/Aplicación%20del%20modelo%20ABP%20en%20la%20enseñanza%20y%20el%20aprendizaje%20de%20la%20química%20del%20grado%20décimo%20en%20la%20Institución%20Educativa%20El%20Rosario%20de%20Ayapel-Córdoba..pdf?sequence=1&isAllowed=y)

OCDE-PISA. (2019). Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. Recuperado de: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

Ordáz, G. y Mostue, M. (2018). Los caminos hacia una enseñanza no tradicional de la química. Los Caminos Hacia Una Enseñanza No Tradicional de La Química, 18(2), 1–20. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-559.pdf>

RAE. (2021). Definición Motivación. Página Web. Recuperado de: <https://dle.rae.es/motivación>

Raviolo, A. y Lerzo, M. (2016). Enseñanza de la estequiometría: uso de analogías y comprensión conceptual. Educación Química, 27(3), 195–204. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X16300040>

Rodríguez, S. (2017). Estrategia Didáctica Basada En La Solución De Problemas Contextualizados Para Fortalecer El Aprendizaje Significativo De La Química En Un Programa De Tecnología Ambiental. In Universidad Cooperativa De Colombia. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/4584>

Santrock, J. (2002). Psicología de la educación (McGrawHill (ed.); Cuarta). Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/ne8xee0>

Saldarriaga, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista Científica Dominio de Las Ciencias, 2, 127–137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Simbaña, E. (2019). La motivación en el aula y la enseñanza aprendizaje en la asignatura de Química, en los estudiantes del Bachillerato General Unificado, de la Institución Educativa Particular Fernando Ortiz Crespo, del D.M. de Quito, 2018-2019. Tesis de Licenciatura. [Universidad Central del Ecuador]. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18772/1/T-UCE-0010-FIL-435.pdf>

- Veerasinghan, K., Balakrishnan, B., Damanhuri, M. I. M., & Gengatharan, K. (2021). Design Thinking for Creative Teaching of Chemistry. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3), 670-687. Recuperado de: [https://hrmars.com/papers\\_submitted/8979/design-thinking-for-creative-teaching-of-chemistry.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/8979/design-thinking-for-creative-teaching-of-chemistry.pdf)
- Venegas, E. (2020). Adaptaciones Curriculares en la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales grado I de Séptimo de Educación General Básica en la Unidad Educativa Vicente Miranda Parroquia Alóag, Cantón Mejía, Provincia Pichincha, [Universidad Central del Ecuador]. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/20844/1/T-UCE-0010-FIL-798.pdf>

# Acuerpar emergentes: una posibilidad metodológica en la investigación narrativa en educación

María Marta Yedaide<sup>1</sup>

Paula González<sup>2</sup>

## Introducción

La investigación en educación que habitamos y desde donde componemos nuestros saberes busca indisciplinarse respecto de los regímenes higienistas clásicos (Yedaide y Porta, 2022), con la vocación de performar una particular intencionalidad pedagógica (Kuby y Christ, 2018). Esta decisión se respalda en la voluntad expresa de significar a la práctica de la investigación como un hábito o corte en el devenir de una continuidad materiosemiótica y en la convicción de que es, entonces y en todo caso, en los cortes agenciales, sus historias, brújulas éticas y exclusiones donde conviene demorarse (Ahmed, 2019; Barad, 2007; Butler, 1997; Foucault, 1993).

Desde estas coordenadas, deseamos compartir los avances de una joven investigación enmarcada en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, titulada “Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los Profesorados de inglés de la Universidad Nacional y del Instituto Superior de Formación Docente n° 19 de Mar del Plata, Argentina”. Esta investigación se ha

propuesto explorar los sentidos aprendidos que componen la corporeidad de estudiantes y docentes en los profesorados de inglés de la ciudad de Mar del Plata y que afectan sus modos de sentir, pensar y actuar. Es así que nuestra propiocepción y gestualidad son abordadas y puestas a dialogar con nuestros habitares comunes, en pos de profundizar en las relaciones que construimos y propiciamos con las otredades en estos contextos y lenguajes. Creemos que narrativizar los contenidos in-corporados en la trama siempre inestable de la identidad docente de la/el profesor/a de inglés puede ayudarnos a comprender las relaciones que se tejen entre corporeidad, emocionalidad y enseñanza en estos entornos y a abrazarlas o interpelarlas en la construcción de un espacio-tiempo más justo.

En este trabajo nos detendremos en la explicitación del modo y el contexto geográfico-biográfico en que nació, y en el cual crece, esta investigación. En “Gestos de aproximación”, algunas claves territoriales y motivacionales colaborarán, esperamos, con clarificar el valor de la indagación. Luego compartiremos algunas de las discusiones teóricas que van afectando las lentes interpretantes con que nos aproximamos al objeto de nuestro interés. Finalmente, socializaremos parte de las decisiones metodológicas implicadas en las primeras fases del trabajo de campo, las cuales han supuesto la gesta de instrumentos sensibles a las y los participantes de esta investigación, la cual ha devenido una auténtica experiencia vital.

### *Gestos de aproximación*

En la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, existen dos Profesorados de inglés de gestión estatal: el más antiguo se ofrece como carrera de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y el de más reciente creación se inscribe en el nivel superior no universitario del Instituto Superior de Formación Docente N° 19 (ISFD N° 19). Si bien tienen propuestas curriculares disímiles en lo que se refiere a la formación específica en el idioma y a la atención puesta en los aspectos socio-políticos, culturales y pedagógicos implicados en su enseñanza, estos escenarios comparten, entre otros aspectos, la vacancia de espacios curricularizados dedicados la exploración y reflexión de la corporeidad docente y sus anclajes biográficos. Esto nos ha generado una inquietud anudada también a nuestro propio recorrido como estudiantes

y graduadas del Profesorado de inglés de la UNMDP; aquí cobra valor, desde el punto de vista ético, sabernos parte del contexto donde se desarrolla la investigación, ya que eso nos brinda un conocimiento y experiencia en el campo para poder captar y comprender las biografías individuales, es decir, los espacios-tiempos singulares que cada una de nosotras va configurando y los mundos comunes de pensar y actuar en este escenario educativo (Delory-Momberger, 2014).

¿Por qué la corporeidad en estos escenarios? El testimonio de una de nosotras es, entendemos, la más genuina de las respuestas:

En mi experiencia como actriz y directora de teatro a lo largo de más de veinte años he vivido y narrado muchas historias, escuchado, visto y sentido otras tantas, mientras componía la propia por dentro y por fuera de los espacios teatrales: la universidad, los centros culturales, las aulas de escuelas primarias y secundarias, mi casa, los festivales, las clases individuales con adultos, los talleres, los pasillos, las marchas y los afectos estaban presentes en todos los espacio-tiempo antes mencionados, y haciendo de sí mismos un lugar. En estos devenires, las indagaciones sobre la propiocepción y la consciencia sobre la gestualidad propia y la de otros han sido un contenido central y permanente.

Al iniciar el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, me pregunté cómo estas historias, mis deseos e inquietudes podrían contribuir/construir un proyecto de investigación valioso, no sólo para mí, sino para el campo educativo y social en que me inscribo. Entonces: ¿por qué investigar sobre los modos en que habitamos nuestra gestualidad? En los espacios de entrenamiento actoral se desarrollan permanentemente prácticas sensoperceptivas con el objetivo de reconocer y comprender cuál es la relación entre nuestras emociones, nuestra corporeidad, y nuestros modos de actuar en relación con el otro y el espacio (Pérez Cubas, 2008). En paralelo (o quizás en modo oblicuo) a este tipo de prácticas, transité mi formación como Profesora de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata y me he desempeñado como tal durante trece años en los niveles primario, secundario y universitario. Estos caminos me han llevado no pocas veces a prestar atención a mis modos de habitar esos espacios, a reconocerme en mis limitaciones y potencialidades en cada uno de ellos, a intentar poner nombre a sensaciones e intuiciones que parecían venir de uno u otro lado. (Paula, relato autobiográfico, 22 de marzo de 2023)

Para trasmutar esas primeras intuiciones en material y contenido de una investigación doctoral, partimos del supuesto de que nuestra corporeidad ha sido educada desde una política de lo individual, pero en el arraigo fundamental e inevitable de lo social. Entendemos que opera en este nivel una pedagogía silenciosa de organismos en acción, que hacen del cuerpo no sólo un ensamblaje sensible de categorías, capacidades y antojos compartidos socialmente contruidos, sino también un ensamblaje socialmente constructor (Wacquant, 2011). Estamos convencidas, además, de que aproximarnos a las formas, saberes y sentires que nuestras corporeidades manifiestan respecto de esa educación se vuelve vital para poder transformarla. A su vez, la convicción de que nuestros cuerpos narran y son narrados hace que indagar sobre estas narraciones en los escenarios educativos (institucionalizados y del cotidiano) se vuelva importante en una investigación que se inscribe dentro de la corriente narrativa en educación, que nos permite construir un lenguaje para nombrar otros mundos posibles (Rivas & Suarez, 2017). Las percepciones que aspiramos desarrollar acerca de los modos en los que se ha configurado nuestro cuerpo como hábitat y nuestro co-habitar los espacios educativos con otros y sus corporeidades abrirán camino a su vez, esperamos, a nuestra emocionalidad. En este sentido, comprender cómo nuestras emociones se mueven entre los cuerpos y performan nuestros recorridos (Ahmed, 2018) deviene atender a estos aprendizajes *otros* que circulan en los escenarios educativos que habitamos.

Estos acercamientos a nuestras corporeidades en los escenarios de formación de docentes de inglés se vuelven clave desde una perspectiva que entiende a los afectos como parte de la disputa política por los sentidos que educar y aprender nuestro estar en el mundo asume. Creemos que nuestra emocionalidad y la invitación a afectarnos es parte de nuestras prácticas universitarias, y tienen la potencialidad de ampliar la performatividad de nuestras palabras (Porta & Ramallo, 2018). En este sentido, poner en primer plano a nuestra corporeidad en escenarios educativos de formación docente es también dar cuenta de la necesidad de problematizar el rol de los afectos y de nuestra emocionalidad como parte de las determinaciones políticas que operan sobre el campo de lo social (Cuello en Ahmed, 2019).

### **(Otras) Conceptualizaciones: Sobre cómo leernos cuerpo**

En primer lugar, diremos que concebimos las teorías como narrativas autorizadas, como grandes relatos que, en términos de Lyotard (1987), gozan de legitimidad y producen verdades que pueden ser contestadas. En este sentido, las perspectivas que ponemos a jugar no son dicotómicas en torno a una teoría respecto del cuerpo y de la formación docente, sino problematizadoras de perspectivas que han ido construyendo saberes y prácticas en/sobre nuestros cuerpos. Si bien entendemos a la educación como aquello que sucede dentro y fuera de las instituciones creadas con fines pedagógicos, vemos en la pedagogía una forma de vigilancia perpetua respecto de todo lo que consideramos evidencia y conocimiento (Gordon en Walsh, 2013) y eso anima la voluntad de traer al campo de la pedagogía las discusiones que distintas corrientes teóricas han sostenido y sostienen sobre la temática que nos convoca.

La pregunta sobre el cómo leernos cuerpo se abre a estas múltiples miradas, que compartimos aquí, brevemente, como voces que dialogan en esta joven investigación. Una de estas voces suena desde la fenomenología de Merleau Ponty, por esta posibilidad de comprender la corporeidad en un sentido amplio, sensible, y que nos permite alejarnos de una lógica cartesiana, para leernos como conciencias corpóreas. Creemos que este constructo dispone nuestra atención a los modos de estar en el mundo, a nuestra experiencia sensible en los espacios educativos que habitamos y a las implicancias que esto tiene si nos entendemos como individuos cuya “identidad” se construye en el vínculo con los otros (Crimp en Britzman, 2016). Poder pensarnos como cuerpo consciente (Merleau Ponty, 1994) y reconocer sus límites, permeabilidades y registros es volverlo parte de nuestros saberes a compartir y, si lo necesitáramos, territorio para la invención o reeducación de saberes otros. Desde esta perspectiva fenomenológica, entendemos que todo cuanto sabemos del mundo, es decir, todo nuestro repertorio de saberes es el resultado de nuestra experiencia en él. En esta línea, nos aproximamos a la noción merleauPontiana de cuerpo como un mundo de significaciones vivientes, como el territorio desde el cual dotamos de sentido nuestra experiencia en el mundo. Experimentar el cuerpo desde esta dimensión reflexiva (De Souza Chauí, 1981) nos permite comprender los modos en que construimos sentidos y saberes en los escenarios educativos de formación docente.



De los aportes *queer* a la fenomenología, y enmarcadas en el giro afectivo, nos inspiran las nociones de orientaciones y asentamientos de los cuerpos propuestas por Sara Ahmed (2018). Retomando a Merleau Ponty, la autora extiende la idea de que los cuerpos no viven en espacios exteriores, sino que los “crean”, les dan forma al habitarlos: “Los espacios son como una segunda piel que se despliega en los pliegues del cuerpo” (Ahmed, 2018, p. 23). A su vez, Ahmed nos invita a concentrarnos en cómo nuestras emociones se mueven entre los cuerpos, y cómo operan en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder con que nos organizamos en sociedad (Ahmed, 2019). Desde aquí entramos nuestra exploración en los escenarios de formación de docentes de inglés de Mar del Plata.

Asumiendo el riesgo que supone establecer líneas paralelas en esta composición teórica, la vinculación entre cuerpos, afectividad y poder también nos lleva ineludiblemente a referentes del postestructuralismo como Michel Foucault. Allí hay una preocupación manifiesta por el rol que ejerció y ejerce la escuela como parte de los dispositivos disciplinarios propios de la modernidad (hoy diríamos modernidad-colonialidad) y por el poder ejercido sobre los cuerpos. En sus observaciones sobre las coordenadas tempo-espaciales, Foucault (2002) señala que la distribución del tiempo en las instituciones educativas se rige principalmente por el modo en que lo empleamos y las formas en que elaboramos temporalmente nuestros actos. El objetivo es que haya un control ininterrumpido de un tiempo que debe ser íntegramente pensado, al igual que el espacio, en términos de utilidad. De este modo, “el tiempo penetra el cuerpo, y con él, todos los controles minuciosos del poder” (p. 140), produciendo efectos en niveles diversos de nuestra corporalidad y gestualidad. Cómo nos disponemos en el espacio, qué gestos se esperan en determinado acto y cuáles no, qué dicen nuestros silencios, la manifestación de una duda, una mirada en una clase, un examen en blanco, todo va creando lo que él llama una “sintaxis obligada”. Nos volvemos parte de engranajes disciplinados, nos vinculamos con los otros y lo otro de un modo definido y formamos nuestro cuerpo a partir de un armado que nos incorpora y nos trasciende en términos de efectos. De acuerdo con esta construcción, y para que sea efectiva, vamos componiendo lo que Foucault llama “gestos mínimos y eficaces”, una economía política del cuerpo que obedece a las funciones que el poder necesita para funcionar. Nos preguntamos, en el campo local donde se desarrolla nuestra investigación, cuáles son esos gestos mínimos, qué producen, qué callan y con qué propósito.

Nos interesa también, más allá de cómo se superponen las relaciones de saber-poder, lo que Foucault propone en relación a la pedagogía, y la relación discurso-cuerpo-poder. El autor considera que la pedagogía tiene un “poder de escritura” sobre los cuerpos: la posibilidad de comparar, clasificar, establecer medidas, fijar normas. De este modo, se produce la homogeneización/normalización de nuestra gestualidad, y si bien aumentan nuestras fuerzas en términos productivos, éstas disminuyen en un sentido político. En gran medida, nuestra investigación se propone narrativizar aquello que está escrito sobre nuestros cuerpos como docentes de inglés.

Estas discusiones se actualizan, sin lugar a duda, en la obra de Judith Butler (2020), a propósito de la cual reconocemos algunos cuestionamientos a la propuesta foucaultiana—entre ellos la exhortación de la autora para abordar los cuerpos no sólo en términos discursivos. Sobre este punto, Butler dirá que no hay un referente claro pese a los intentos lingüísticos de nombrarlo, que continúa siendo aquello que el lenguaje no puede captar. La filósofa advierte que, tanto dentro del dominio de la ciencia como en la trama cultural, persiste una demanda en y por el lenguaje: aquello (el cuerpo) exige ser explicado, descripto, alimentado, movilizado, ejercitado y, por esto, se vuelve “un sitio de actuaciones y pasiones de diversa índole” (p. 108). Si bien Butler se refiere con explicitud a aquellos cuerpos que son vueltos ininteligibles por la matriz heterosexual, nos interesa trasladar sus preguntas a la posibilidad de preguntarnos por lo abyecto en un sentido amplio—aquello que en los espacios de formación docente puede desestabilizar, o al menos problematizar, las concepciones respecto de la corporeidad de los docentes de inglés. En nuestra investigación nos preguntamos qué queda fuera de la matriz, qué le ofrece garantías para su existencia, qué puede ser politizado. En este sentido, poder volver inteligibles las convenciones que toda performatividad oculta o disimula (Butler, 2020) puede ser el primer paso para la composición de un ser docente que empieza por asumir su propio hábitat corpóreo para luego reconocerse en los espacios de enseñanza.

El último cruce en el devenir de esta composición argumental—que va reconfigurando inevitablemente las lentes interpretantes en la investigación en curso—proviene de la matriz vital-biográfica de Paula, anudada irremediamente a la actuación. En sus palabras, “Mi corporeidad está indisolublemente ligada a mi experiencia como actriz y directora de teatro desde hace veinte años” (Paula, relato autobiográfico, 7 de mayo 2022). Incorporar estos saberes al marco conceptual ha

implicado asomarse a lo que maestros/as e investigadores/as del campo teatral han traducido respecto de estas prácticas escénicas, aquello que Eugenio Barba (2009) llama “palabras puente”. Se trata de conceptualizaciones que tienen la vocación de dar forma a un conocimiento tácito que deviene de la práctica. En esta búsqueda, encontramos en Ricardo Bartís la afirmación de que el teatro nos invita a estar, no a ser, lo cual alimenta nuestra convicción de que nuestras identidades, entre ellas las que componemos como docentes, son inestables, educables y reeducables (Bartís en Rosenzvaig, 2016). En la misma sintonía, Juan Carlos Gené (también en Rosenzvaig, 2016) nos convida la idea de que nuestras emociones son el resultado de una dialéctica psicofísica y que esto, en los actores, está permanentemente en movimiento y es susceptible de ser modificado. Si los actores y actrices somos, como sugiere Alejandro Catalán (en Rosenzvaig, 2016), “acontecimientos narrativos” es porque nos es dada la posibilidad de hacer consciente nuestra “superficie expresiva” y volvernos escenario de esas significaciones. Luis Indio Romero explica:

El cuerpo que viene al taller está condicionado por lo cotidiano. Todos buscamos gambetear las emociones. El cuerpo madura una costra para alivianar el peso de los días, los dolores que nos provocan los permanentes desencuentros con uno y con los otros. Hay una innata capacidad de supervivencia. El cuerpo es un instrumento y entrenarlo significa intensificar la capacidad de vulnerabilidad, la capacidad conceptual, estar presente y ser afectado por el mundo exterior. (Romero, citado en Rosenzvaig, 2016, p. 215)

Un último afluyente que vierte aportes en el devenir actual del marco conceptual proviene de autoras y autores del giro afectivo: las investigaciones en formación docente que ponen la afectividad en el centro de la escena dan marco a los debates que nos permitimos respecto de la corporeidad en nuestras discusiones teóricas. Entendemos junto con Abramowski (2015) que la vocación ha sido una categoría fundante de la docencia en nuestro territorio, y que sigue siendo, como en sus inicios, un enclave de disputa política. Desde esta perspectiva, compartimos la idea de que estudiar la afectividad docente, que en nuestro caso se desprende de la noción de corporeidad, supone delimitar un campo de emociones, afectos, sentimientos que

(...) antes que ordenados y clasificados, se encuentran “en solución” y se despliegan de manera ubicua entre pensamientos, creencias y saberes referidos al ejercicio de la docencia. La perspectiva adoptada supone, entre otras cuestiones, trascender posiciones dualistas que enfrentan a las emociones y los afectos contra el pensamiento, lo cognitivo y la razón. (p. 70)

También hemos escuchado voces de teóricas feministas descoloniales en lo que se va presentando como un repertorio de diálogos anfibios. Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013) nos cuentan que para estas pedagogías descoloniales el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política, y dan cuenta del innegable vínculo que guardan con las luchas feministas en nuestros contextos latinoamericanos. Desde esta perspectiva, podemos integrar lo que muchas marcas de la modernidad han disociado y poner en acción no sólo la modificación de los discursos, sino las prácticas que hacen y deshacen los cuerpos. Para estas pedagogías, lo creativo, lo artístico y lo imaginativo cobran un valor fundamental, lo cual también alimenta nuestra investigación en el campo.

### **Metodología: nuestro posicionamiento en la investigación en educación**

Si bien asumimos que el no tener que justificar extensamente la investigación cualitativa en ciencias humanas (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015) ha sido una conquista semiótica de las últimas décadas, y que la investigación narrativa y biográfico-narrativa se ha consolidado en el campo con notables diversificaciones (Delory-Momberger, 2014; Hernandez y Benavente, 2019; Porta y Méndez, 2021), consideramos importante dar cuenta de las implicancias que este modo de habitar la investigación tiene en un trabajo que se propone una exploración corpórea y sensible en los escenarios de formación de docentes de inglés de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. La investigación se inscribe bajo la amplia sombrilla de la investigación cualitativa por su carácter situado, transdisciplinar e ilimitadamente creativo, y por la pulsión política y transformadora que tiene en la construcción de un mundo más justo (Denzin y Lincoln, 2011). Lo hace sin perder de vista que es una actividad que, desde hace más de una década, está siendo

descripta con límites o fronteras borrosas. Lejos de sentir esto como una amenaza, vemos en esta inestabilidad una invitación a sumergirse en la investigación, junto con las y los participantes, como una más de nuestras actividades vitales, que por lo tanto irá creciendo y transformándose. Asimismo, no trabajamos los contenidos producidos en un sentido extractivista y universalista, que pretenda aplicar categorías o forzar interpretaciones (Bolívar, 2002). Por estas razones, y dada la amplitud del problema en torno a la corporeidad en formación docente, las pocas referencias halladas en el campo de la investigación en educación superior de Mar del Plata sobre la temática que nos convoca, y el deseo de que la presente investigación se siga abriendo camino al andar, encontramos en los movimientos que dan cuerpo a la investigación post-cualitativa algunos puntos de apoyo. Así, la centralidad de los afectos, los anclajes autobiográficos, la posibilidad de modificar esquemas a partir de lo emergente (Hernandez y Benavente, 2019) y la creación de nuevos instrumentos metodológicos son algunos de los elementos que se entran desde esta perspectiva.

Dentro de este amplio modo de hacer investigación, la investigación biográfico-narrativa nos permite, a su vez, leernos desde nuestra singularidad en clave social y colectiva en la creación de conocimiento. Desde aquí, abrazamos una epistemología que se aleja de los mandatos modernos y pretensiones de universalidad para construir teoría desde nuestras historias y verdades locales: “Con la certeza de que la teoría, el pensamiento crítico –y también la poesía– son una ayuda invalorable ante la flaqueza del andar, incluso allí donde parece que todo está perdido” (Arfuch, 2018, p. 45). En sintonía con esta afirmación, nos estimula la voluntad de trabajar junto a los y las participantes de esta investigación a partir de sus relatos como forma básica de asimilar la experiencia en el escenario de formación docente a estructuras de significación que puedan luego transformarse en conocimiento (White en Duero, 2016). Queda así transparentado que entendemos la epistemología no el sentido acotado de estudio de la ciencia moderna sino como manera de nombrar y problematizar los modos en que construimos conocimiento y las condiciones que ofrecemos para que esto suceda (Santos en Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). Así, buscamos en la naturaleza colaborativa de la narrativa y la atención mutua que supone la manera de garantizar que todos los participantes tengan voz en esta investigación, que sus vidas y modos de significación ganen autoridad y validez (Britzman en Connelly y Clandinin, 2008). Si bien las respuestas que

ofrece la aproximación biográfica-narrativa nunca son generales ni definitivas, sino contextualizadas y provisorias (Fernandez Cruz, 2010) y aun defendiendo el carácter y la potencia de una epistemología situada, deseamos también que nuestra investigación narrativa pueda invitar a otros a mirarse, que pueda ser significada como un fenómeno capaz de expandir sensiblemente otras inquietudes en el campo de la investigación en educación (Connelly y Clandinin, 2008).

Respecto de la posición como investigadoras en educación, vemos que sólo en la iniciación de este proyecto estuvimos totalmente a cargo del mismo, mientras que en lo que se refiere a los beneficios, representación, legitimación y responsabilidad sobre los contenidos co-producidos estamos componiendo una narración colectiva, un conocimiento somático (Bishop en Denzin y Lincoln, 2011). Convivimos y conviviremos con las tensiones que desde una perspectiva teórica se asoman en esta descripción de la estrategia, apoyadas en la convicción de que convivir con ellas y abandonar la pretensión de conciliarlo todo nos ubica también como investigadoras sociales autorreflexivas (Plummer en Denzin y Lincoln, 2012).

En sintonía con Bruner (en Bolívar, 2002), entendemos a la narrativa como una forma de construir realidad, por lo que los elementos metodológicos que dan vida a esta tesis se asientan en una ontología. En este sentido, el taller, los diarios, grupos de discusión y entrevistas que componemos desdibujan las fronteras de lo autobiográfico y lo biográfico en una inagotable fuente de atracción e identificación (Arfuch, 2018) que refuerzan la concepción de la identidad como identidad narrativa (Ricoeur, 2006). Esta resignificación da cuenta, indudablemente, de la narrativa como una aproximación no esencialista a la identidad (Arfuch, 2018), que cobra especial relevancia en los escenarios de formación de docentes de inglés de Mar del Plata, por sus tradiciones, sus herencias moderno-coloniales y los crecientes flujos de cambio que experimenta en los últimos años.

## **Algunos resultados y discusiones de/en la experiencia de investigar narrativamente**

La inscripción de la investigación doctoral de referencia en las tradiciones epistemológicas, teóricas y éticas recién descriptas supuso la definición de ciertas rutas metodológicas, las cuales preveían una fase exploratoria a partir de un análisis documental, así como la posibilidad de desarrollar un taller que propiciara ciertos reconocimientos de esos aprendizajes in-corporados a los que aludiéramos antes. Lo que nos interesa compartir en este texto, particularmente, es el *itinerario vivido* de este estadio inicial del trabajo de campo, en el cual estos y otros instrumentos se han afectado entre sí en su diseño y desarrollo, nos han afectado a quienes los habitamos y han demandado consideraciones que anudan lo vital/experiencial a lo metodológico. A continuación nos detendremos, entonces y específicamente, en la gesta y desarrollo del taller de exploración sensible, juego y movimiento, así como en las resonancias que provocó y que devinieron en la incorporación de otros recursos imprevistos.

Comenzaremos por compartir el modo de acceso a la configuración del Taller, que puede situarse en los aprendizajes suscitados a partir del análisis documental del Plan de Estudios y los Planes de Trabajo Docente (PTDs) del Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí advertimos que si bien el Área de Formación Docente del Profesorado no cuenta actualmente con espacios exclusivos destinados a la exploración de la corporeidad, la preocupación por muchos de los elementos que la componen está presente. Distintos aspectos de la misma son puestos en valor en los propósitos del Área de Formación Docente y pueden ser observados en al menos dos sentidos (aunque esta separación sea artificial y asumamos que cualquier docente en formación atraviesa unos y otros en simultaneidad). Por un lado, la atención situada puesta en estudiar el desarrollo afectivo de los/as niños/as, su vinculación con aspectos sociales y cognitivos, y los cinco ejes que son parte del Programa de Educación Sexual Integral<sup>3</sup>, en los cuales sabemos que el cuerpo propio y el de otros, la emocionalidad, los vínculos y la identidad resultan vertebradores. Así, se espera que las docentes en formación contemplen no solo aspectos ligados a cuestiones metodológicas en el aprendizaje y en la enseñanza de la lengua extranjera, sino que también se aproximen a los/as niños/as desde dimensiones sensibles. Por otro lado, e indefectiblemente ligado

a la voluntad de contemplar estos aspectos de la corporeidad de los/as niños/as, se halla el interés en promover en las docentes en formación un desarrollo profesional creativo y flexible, en el cual la valoración y respeto por la identidad propia y la alteridad sean protagonistas. En este sentido, se hace hincapié también en la importancia de ofrecer estos espacios curriculares como experiencias vivenciales y grupales, lo que nuevamente pone en relieve sentidos ligados a nuestra corporeidad. De este análisis se nutrió, en buena medida, el deseo de incorporar un instrumento de intervención en la presente investigación.

La decisión de optar por un taller como tecnología metodológica para el trabajo de campo, gestada en la fase de análisis documental pero puesta en suspenso durante un tiempo, se cristalizó finalmente a comienzos del año 2022 cuando Paula se incorporó como ayudante graduada a dos asignaturas del Área de Formación Docente del Profesorado de inglés de la UNMdP—lo cual también intensificó nuestras inquietudes respecto del habitar corpóreo allí. La Magíster Silvina Pereyra (titular de una de las asignaturas del Profesorado de inglés donde se desempeña Paula como Ayudante Graduada) convocó al equipo de cátedra a su cargo a llevar propuestas que pudieran nutrir el área de formación docente de otros saberes e inquietudes académicas, y que posibilitaran la ampliación de sentidos para los estudiantes de la carrera. Así renacía la posibilidad de diseñar y brindar un taller que fuera, a la vez, pedagógico de cara a la educación de docentes de inglés y experiencial-vivencial para los propósitos de la presente investigación.

La elección de un formato de taller estuvo sustentada en la convicción de que muchos aspectos del entrenamiento actoral traen posibilidades valiosas en nuestra exploración de sentidos. Los ejercicios y dinámicas que dan vida al entrenamiento actoral son terreno de experimentación para desarrollar la propiocepción y modos otros de gestualidad. Esto permite trabajar el cuerpo adoptando otra mirada y sustituyendo el modelo sustancialista e instrumental por aquel reticular intensivo y heterogéneo de corporeidad (Bernard en Bardet, 2012). La relajación, la concentración, la atención, la exploración del movimiento, el peso, el equilibrio, el contacto visual, la percepción del otro y del espacio-tiempo, es decir, las prácticas de reconocimiento pre-expresivo como principio de organización corpórea (Barba, 2005), son algunos de contenidos que se experimentamos a lo largo de los encuentros de este taller. Trabajar con nuestra



corporeidad desde una perspectiva teatral fue una invitación a reconocernos hábitat de una multiplicidad de sentidos de los cuales disponemos para vivir con los demás y nuestro entorno/mundo. La incorporación de juegos dramáticos abrió, a su vez, la posibilidad de trabajar con emergentes y grados de ficción como estímulos lúdicos que favorecen gestualidades otras (Holovatuck, 2012), que nos permiten descubrir nuestro potencial creativo, en un camino de conocimiento individual, social y colectivo (Martelli, 1999).

Esta expansión sensible se alimenta, como hemos mencionado, de los saberes que se gestan en el campo teatral. En sintonía con Larrosa (2009), creemos que “pensar la educación desde la alteridad y la experiencia deben implicar modificar nuestra biblioteca, incorporar aquellos que nos pueden ayudar a elaborar mejor el sentido de lo que nos pasa y ayudarnos a ser más sensibles y respetivos de la alteridad” (p. 193). Así, es parte de la propuesta metodológica enriquecer las lentes con las cuales nos aproximamos a la comprensión de nuestra corporeidad en formación docente.

En el caso específico de nuestra investigación, entonces, entendimos que podíamos asociar lo lúdico a lo propioceptivo y que la actuación, dentro de muchos otros elementos del juego teatral, podría colaborar con el reconocimiento de nuestras corporeidades como estudiantes y docentes del profesorado de inglés. Desde estas coordenadas, agrupamos los contenidos del taller en 6 (seis) ejes a los fines de diseñar ejercicios donde poner atención a diversos aspectos de nuestra corporeidad pero que, en concordancia con una visión fenomenológica de la misma (Merleau Ponty, 1994) son indisociables uno de otro:

\* En quietud y movimiento: niveles de organización de nuestro cuerpo, reconocimiento de apoyos, calidades, velocidades, disociación, equilibrio-desequilibrio, peso, rítmica, sonoridad, concentración, relajación, registros sensoriales/emocionales. La respiración como motor de movimiento: ritmos, calidades, variantes. La mirada y la piel en la comunicación con el otro y con el espacio.

\* La voz: respiración, musculatura y caja sonora, emisión, modulación, articulación, fonación, proyección, texturas, resonadores, registros sensoriales/emocionales. El sonido y el silencio en la comunicación con el otro y con el espacio.

\* Prácticas teatrales: la acción escénica, improvisación, transformación, acción-reacción, tipos de conflicto, estímulos internos y externos, creación colectiva, caracterización. Técnicas de Teatro-foro<sup>4</sup>.

\* Lengua materna y lengua extranjera: exploración de la propia voz en ambos idiomas a partir de textos diversos, sonoridades y estímulos. Registros sensoriales/emocionales en la comunicación con otros.

\* Juegos teatrales en la clase de inglés: dramatización, juegos de roles, introducción de unidades temáticas a partir del juego dramático, juegos para practicar aspectos formales de la lengua extranjera, juegos para iniciar y/o concluir una clase.

\* Narrativas: composición de diarios auto etnográficos donde narrativizar individualmente la experiencia de cada encuentro y su vínculo con el propio recorrido biográfico y la formación docente.

El taller tuvo una carga horaria de 2 (dos) horas semanales, con un total de dieciséis estudiantes, y se desarrolló a lo largo de 9 (nueve) encuentros. La acreditación de este espacio curricular estuvo dada por la asistencia a los encuentros, sin ningún otro requerimiento formal de carácter evaluativo. Si bien los contenidos del taller estaban decididos con antelación, la forma que cada encuentro fue adoptando guardaba relación con las resonancias que despertaban las narrativas de las y los participantes y lo que se observaba en cada encuentro. Cada una de estas observaciones, inquietudes y decisiones forman parte del diario autoetnográfico que Paula compone desde el año 2019.

En los encuentros del Taller, denominado “Espacio para una indagación sensible y lúdica como docentes en formación 2023”, se propusieron dinámicas que abordaron los contenidos antes descriptos en permanente diálogo con lo que acontecía cada día. Es decir, los ejercicios, sus tiempos y/o devenires fueron modificándose según emergían inquietudes y necesidades del grupo, tanto de la lectura de sus narrativas como de intervenciones orales durante el momento de reflexión. Sucedió que, por ejemplo, promediando el quinto encuentro dos de las participantes se preguntaron por los fundamentos teóricos de esta propuesta en relación a la formación docente y el sentido que cobraba que estuviera curricularizado. Ellas manifestaron sentirse a gusto allí, pero no terminaban de comprender el porqué del Taller y lo que buscábamos comprender en esta investigación. Fue entonces que decidimos cambiar la dinámica para el siguiente encuentro: compartimos primero con el grupo la lectura de unos apuntes teóricos respecto de la relación entre corporeidad-emocionalidad-formación docente y luego abrimos la conversación al respecto y les invitamos a vincular lo vivido en las clases anteriores con esta conceptualización. Se materializó así, nuevamente, nuestro deseo de que los instrumentos se abrieran camino al andar y se afectaran entre sí.

Esto también sucedió con las guías para una (auto)observación, que implicaron a les estudiantes como participantes/protagonistas de una observación de sí. Fue a partir de la lectura de las narrativas del taller y de inquietudes que las y los participantes iban compartiendo en los encuentros que las/os invitamos a componer un registro respecto de su modo de habitar aulas y pasillos como estudiantes del Profesorado de inglés de la UNMDP y de aquellas aulas en las que trabajan como docentes de inglés<sup>5</sup>. Diseñamos y compartimos con ellos una guía de (auto) observación, en la cual las preguntas buscaron favorecer la reflexión respecto de aquellos aspectos de su corporeidad que se habían vuelto visibles para ellas/os en el espacio de taller y que podían ser ahora observados en los escenarios educativos que habitaban. Compusieron estos registros durante dos semanas y nos compartieron sus observaciones. Este instrumento nace al calor de otro, el del taller, y estimula nuestra presente convicción de que lo metodológico no está separado de lo onto-ético-epistemológico ni puede asumirse la investigación desafectada de lo que acontece en su devenir (Hernandez y Benavente, 2019).

Y, del mismo modo y en una suerte de encadenamiento ético-onto-epistémico, un mes después de haber finalizado el taller nos encontramos en la necesidad de reunimos con las y los estudiantes participantes del taller para conversar sobre nuestras resonancias de la lectura de las narrativas y guías de autoobservación individual. En esa oportunidad, les compartimos de modo transparente nuestras preguntas de investigación, y socializamos con ellos aquellas cuestiones en las que sus narrativas del taller y las guías de autoobservación tenían ecos comunes respecto de las zonas de corporeidad implicadas en su habitar cotidiano del Profesorado de inglés. Buscamos, en esta ocasión, acercar un dispositivo desde donde reconstruir sentidos socio-educativos alrededor del tema que nos convoca (Guardián Fernandez, 2007) y profundizar las conversaciones que habíamos tenido en los encuentros de taller.

Este recorrido que hasta aquí hemos bocetado respecto de la experiencia de trabajo de campo nos permite reconocer, como núcleo de los “hallazgos” o aprendizajes de la investigación, un tránsito inesperado pero casi ineludible en la experiencia de trabajo de campo hacia el acuerpamiento de sus emergentes. En otras palabras, comprendemos la profunda convergencia que hemos colaborado en producir entre desatar tecnologías para el trabajo de campo y hacer continentes—emocionales, perceptivos, afectivos—para ir acompañando las emergencias, por un lado, y los intereses de la investigación de referencia por otro. La investigación narrativa devino experiencia en carne viva,

necesitada de unas otras tecnologías de la compañía y el cuidado que nos llevaron a improvisar instrumentos complementarios. Lo que se ha despertado en el Taller no puede ser abandonado—y no en virtud de unos criterios de consistencia interna de la investigación, sino más bien por una vigilancia ética respecto de las conmociones estimuladas. De hecho, prevemos en los próximos meses encontrarnos con cada participante de modo individual para sostener las búsquedas—las de la investigación pero también las de la formación docente y las de los propios estudiantes—para co-construir con ellas y ellos narrativamente (Connely y Clandinin, 2008), sostener las preguntas y acercarnos a una comprensión de las cuestiones implicadas desde la heterogénea singularidad de los sentires y experiencias que se nos han despertado.

Se trata de una experiencia de investigación que en sí misma pone en el centro de la discusión el valor de los acuerpamientos de aquello que, sin completo control o previsión, se desata en los procesos de trabajo en territorio. Las implicancias éticas, políticas y pedagógicas de estas emergencias y su tratamiento bien merecen una demora, un tiempo-espacio de reflexión y una consideración detenida.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, C. y Solana, M. *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Editorial Título
- Ahmed, S. (2018). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otro*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Eduvim
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Editorial Catálogos

- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre filosofía y danza*. Editorial Cactus
- Boal, A. (2015). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernicana al revés*. Editorial Corregidor
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* Nº 9, Año 7, 13-34
- Butler, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Editorial Paidós
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4, No. 1.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2008). Narrativa e investigación educativa. En Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes
- Delory-Momberger, C. (2014). *La parte del relato en la construcción de sí, en su: acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas*. pag. 161-174. Téraedre
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Editorial Gedisa
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Editorial Gedisa
- De Sousa Chauí, M. (1981). *Merleau Ponty. La experiencia del pensamiento*. Editorial Colihue
- Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología? *Thémata Revista de Filosofía* Nº 55, 131-156.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2019). Autobiografía: un panorama. En Bénard Calva, S. (comp.) *Autobiografía. Una metodología cualitativa*. Universidad de Aguascalientes
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2017). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En Walsh (Ed.) *Pedagogías Descoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)*. Ediciones Abya-Yala

- Fernandez Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 14, nº 3. Pp 17-32.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI
- Foucault, M. (2002). *Historia de la Sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI
- Gurdían Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo. Educativo Regional (IDER)
- Hernandez-Hernandez, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2, Pp 21-48.
- Holovatuck, J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Editorial Atuel
- Kuby, C. y Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings. *An Introductory Qualitative Research Course. Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. E Skliar & Larrosa. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna*. Planeta Agostini
- Martelli, G. (1999). *Hacia el Teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos*. El Hacedor Ediciones
- Merleau Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta
- Perez Cubas. G. (2008). Cuerpo en busca de sus sombras. *El peldaño, cuaderno de teatrología. Volumen VII*, 11-15.
- Porta, L., y Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación: Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 335-339.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, C. *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Editorial Miño y Dávila

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, N° 25 Vol 2, 9-22.

Rivas, J. y Suarez, D. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 41. 5-14.

Rosenzvaig, M. (2016). *Técnicas actorales contemporáneas. Las propuestas de 16 grandes maestros*. Capital intelectual

Wacquant, L. (2008). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Pensar Epistemología, Política y Ciencias Sociales* Nros.3/ 4.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMOI*. Serie Pensamiento decolonial. Abya Yala

Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 27-35. Universidad de San Buenaventura Cali Cali, Colombia.

Yedaide, M. y Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En Elison, C., Paim, A. y Marques Araújo, E. (Org.). *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Was Edições

## Notas

1 María Marta Yedaide es Profesora de Inglés, Especialista en Docencia Universitaria (FH, UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Se desempeña como Profesora Titular Exclusiva a cargo de las asignaturas Teoría de la Educación y Seminario de Investigación, como investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y como Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Es miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC- OCS No 1664/2021). Actualmente dirige la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades y el Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación, y es Coordinadora del Área de Posgrado de dicha Facultad. Es docente de carreras de posgrado en la UNR y la UNCo. Categoría Actual en el Programa de Incentivos a la Investigación: IV. Correo electrónico: [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

2 Paula González es Profesora de inglés. Actriz y directora de teatro. Doctoranda en el Programa Específico de Formación de Investigadores en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Becaria Doctoral de CONICET. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Se desempeña como Ayudante de Trabajos Prácticos en las asignaturas Problemática Educativa del Ciclo de Formación Docente, en el Seminario de Investigación de la Lic. en Ciencias de la Educación y en las asignaturas Didáctica y Currículum y Metodología de la Enseñanza, del Profesorado de inglés. Es miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE. CIMEd). Actualmente se desempeña como Secretaria de la Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN) de la Facultad de Humanidades. Correo electrónico: [paulanahig1984@gmail.com](mailto:paulanahig1984@gmail.com)

3 La Ley Nacional 26.150 establece el Programa para la Educación Sexual Integral con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos de Argentina, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades. Los cinco ejes centrales que contempla este Programa son: cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad, equidad de género, respeto por la diversidad y ejercicio de los derechos.

4 El teatro-foro es una técnica de teatro popular originalmente creada por Augusto Boal (2015) en la década de 1960, que ha tenido diversificaciones a lo largo de la historia en diferentes contextos políticos, educacionales y artísticos.

5 En Mar del Plata, un gran número de estudiantes de los Profesorados de inglés trabajan como docentes en institutos privados de enseñanza del idioma y/o ofreciendo clases privadas e individuales a estudiantes de distintos niveles, mucho antes de graduarse como Profesores/as.



# Entre nosotras: prácticas docentes como gestación sensible de lo político

Gladys N. Cañueto<sup>1</sup>

Francisco Ramallo<sup>2</sup>

María Marta Yedaide<sup>3</sup>

## **Introducción y primeras discusiones conceptuales: Prácticas y experiencias sensibles**

Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria vivida. Así, el itinerario profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos) importa, sin desconsiderar la influencia que los acontecimientos de la vida privada y personal de los y las docentes tienen en su vida profesional. El relato de formación del profesor permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos que han configurado la vida, junto a la unidad semántica “síntesis de lo heterogéneo” (Ricoeur, 2003), que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional. En el proceso de convertirse en profesor (Bullough, 2000), además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en la biografía como estudiante y los aprendizajes que,

---

1 (GIESE-CIMEd-UNMdP). Email: gladyscanueto@gmail.com

2 (GIEEC-CIMEd-UNMdP). Email: franarg@hotmail.com

3 (GIESE-CIMEd-UNMdP). Email: myedaide@gmail.com

por observación, se han ido acumulando. El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de recorrer la enseñanza (Bolívar, 2002).

De esta manera, los saberes ordinarios se ponen en acción como saberes intuitivos, saberes sostenidos y contruidos en la práctica a través de la experiencia, de lo que resulta una “invención del hacer” que orienta la acción y que circula en la informalidad de los vínculos entre pares. Estas formas de hacer que se transforman en prácticas pedagógicas muchas veces están cargadas de incertidumbre; la relación, el diálogo reflexivo con otras/otros permite que no se caiga en la repetición o la rutina, que el pensamiento no se estanque. Posibilita no caer en la vorágine de la cotidianidad, para mantener abiertas las preguntas, para buscar respuestas a situaciones siempre nuevas (Blanco, 2015). Y para ello hay un saber ver y apoyarse en lo bueno que ya existe; ver las posibilidades y no sólo –ni tanto– las carencias, apoyarse en el deseo frente a las dificultades para no perder el norte, para evitar que las exigencias administrativas tapen lo sustancial, lo educativo, para no confundir lo urgente con lo necesario.

Creemos necesario advertir que el trabajo de campo sobre el cual presentamos en este artículo algunas partes se centra en mujeres y este hecho nos lleva a pensar que la forma en concebir el mundo y ejercer la docencia en un cuerpo de mujer o de hombre nos hace experimentar una forma única la vivencia de enseñar a la que sumamos, en este caso, la propia experiencia de investigación que se entrama inexorablemente con la experiencia docente desde el cuerpo y percepción de mujer de quienes investigamos. Es por ello que elegimos la obra de bell hooks (2021) como fuente inspiradora, ya que ella se reivindica como maestra y realiza una oda a la pedagogía como práctica de libertad. En el prólogo de su libro *Enseñar a Transgredir*, Marta Malo rescata de la autora, en forma deliberada, el recuerdo de sus maestras de primaria, de la pasión y de la vocación con la que daban sus clases, de la pedagogía que ellas encarnaban, conscientemente o no. Estas maestras eran mujeres negras que enseñaban a niñas y niños negros, que conocían sus vidas, sus familias, sus estilos de aprendizaje y que lo daban todo, porque veían en esas criaturas el futuro de toda su gente. Su labor era una prolongación de la labor que, bajo el régimen de las plantaciones, los pocos esclavos que sabían leer habían desarrollado en aulas clandestinas improvisadas; era una extensión de los relatos

escritos por esclavos, en cautiverio o a la fuga, como reivindicación de la inteligencia y de la visión negras; era una continuación de los clubs auto-organizados donde hombres y mujeres negros compartían enseñanzas en los tiempos de la Reconstrucción. Estas maestras, con su pasión docente, impregnadas de memoria y de lucha, son la primera inspiración pedagógica de bell hooks, su inspiración fundamental a lo largo de todo su recorrido como profesora. Son las que, antes de que fuera una destacada pensadora con fama internacional, le dieron la valentía para hablar libremente y atreverse a transgredir los prejuicios, las normas, la dominación. Son las que le enseñaron que el aula podría ser un lugar en el que ganar libertad junto a otros, junto a otras y también un espacio de combate. Así, el aula es para bell hooks (2021) un lugar de responsabilidad donde la maestra comprometida con el antirracismo, con el feminismo, con la igualdad, debe tomar partido; no para tomarse la revancha, sino para abrir otro tipo de espacio. Para hacer del aula un sitio donde cada voz singular pueda hacerse presente, ser escuchada, entrar en diálogo y muchas veces también en conflicto. Los verdaderos aprendizajes, nos dice bell hooks, a veces son incómodos, incluso dolorosos. Y adentrarse en la intersección entre diferentes sistemas de dominación, hacerse consciente de ella desde la observación de nuestras propias vivencias y las de otros, incomoda y duele. Por eso el aula, entendida como espacio de libertad, no le resta a la investigación y a la escritura, sino que las nutre, como el río a la fuente. Piensan los estudiantes, piensa el profesor, la profesora, todas aprendemos.

La práctica se enriquece con el saber de la experiencia, no incorporando sus conclusiones como un nuevo saber y proceder ya fijados, sino fundamentalmente con el propio experimentar la experiencia, esto es, con el aprendizaje del dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto, con el desarrollo de la capacidad receptiva, con las disposiciones de lo que supone la pasividad activa: la escucha, la atención, la espera, creando y favoreciendo situaciones y relaciones, a la espera de que “algo suceda” (Migliavacca, 2002). Saberse historia, saberse devenir, es tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia como suceder no programado que reclama comprensión. Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde

ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje. El recuerdo nos conduce hacia donde algo nos emocionó.

Nieves Blanco (2015) en “Los saberes de las maestras” nos interpela a hacer visible la presencia de las mujeres en la escuela, reconociendo y nombrando sus saberes como apuesta política y científica de una investigación que está permitiendo conocer y valorar este tipo de conocimientos. Ante la pregunta ¿Qué aportamos como contribución cuando convertimos la experiencia femenina en fuente de saber?, es importante que esta cuestión quede abierta, porque requiere ser interpretada y reinterpretada en distintos momentos históricos y situaciones, ya que esa contribución tiene que ver con la consciencia y el sentido de la relación entre el sujeto y el saber que produce. Para la autora, tomar la experiencia como eje de sentido posibilita mantenerse cerca del sujeto sin disociarse del sentido de lo que hace y de lo que le sucede en ese hacer. Esta elección es significativa porque muestra la sintonía por la preferencia, más de mujeres que de hombres, por querer estar en las cosas que hacen y que saben con la propia subjetividad, renunciando a la abstracción y a lo universal con el poder que ello pueda dar, para no perder el contacto con las cosas y así sentir las y saber las (Muraro, 2002). Esa preferencia, continúa esta autora, no debe interpretarse como un signo de discriminación de las mujeres en su acceso a una cultura abstracta y universal, sino como elección que implica una crítica a la ciencia y a la técnica, que, al separarse de la vida, pierden su capacidad de contribuir a hacerlas más civilizadas.

Desde luego, los saberes de las maestras no se contraponen, ni se enfrentan, a los saberes docentes de los maestros. Indagar en esos saberes de las maestras (y de los maestros) nos acerca al conocimiento de la realidad tal como es construida. Blanco afirma que el segundo pilar que sostiene a estas investigaciones es la relación, que responde también a una diferencia femenina: “Mientras que las prácticas científicas tradicionales transforman el mundo en un objeto de conocimiento, las prácticas del feminismo prefieren, en cambio, el conocimiento que procede de la relación de intercambio” (Muraro, 2002:1). Se trata de una relación de intercambio tanto entre quien investiga como con las personas con quienes se relaciona. La investigación se entiende como una relación; una relación entre sujetos sexuados y, por tanto, portadores de sentido. Esta relación produce un cambio en las personas que intervienen y produce

una diferenciación entre saber y conocimiento. De esta manera el saber imprevisto nace de la relación, de la reflexión que permite, de la escucha, de la atención y reconocimiento.

Como señala Chiara Zamboni, “para que una verdad sea escuchada es necesario que haya en quien la escucha con una atención benevolente y deseo” (2002:176). Hace falta implicación, relación y puesta en juego tanto de quien habla como de quien escucha, de quien mira como de quien es observado. Eso cambia tanto a quien investiga como a quien acepta ser acompañada en sus tareas diarias; “significa plantear la investigación desde una perspectiva relacional, no como una apropiación del saber y del lugar del otro o de la otra, sino reconociéndose como distinto de mí y aprendiendo de esas diferencias” (Zamboni, 2010: 223).

La indagación, entonces, en los saberes docentes de las maestras y de los maestros no es importante sólo ni en la medida en que sean diferentes, sino porque son reales. El conocimiento potente para la enseñanza procede de fuentes tan diversas como el saber encarnado, que toma cuerpo en cada maestra o maestro, que procede del reconocimiento de autoridad a la experiencia, al pensamiento y al hacer—el bien hacer de tantas maestras que nos han precedido.. Es por ello que consideramos es muy importante teorizar lo que se hace, lo que hacemos, en la escuela; es decir “nombrar lo que hacemos y lo que significa nuestro hacer” (Praetorius, 2002:103).

Decimos que por propia experiencia hemos ido aprendiendo que el conocimiento necesario para enseñar es aquel capaz de tener resonancia en la experiencia de cada una, de cada uno. Debemos estar atentos a que el conocimiento pedagógico no corra el riesgo de no dar cuenta de la realidad para enseñar; resulta necesario el saber encarnado, el que se vincula con la experiencia de los maestros, de las maestras. El saber nace de la experiencia, pero no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que se hace experiencia. ¿Qué convierte lo vivido en experiencia? Haber pasado por el pensamiento, por la reflexión... ¿Cómo transmitir ese saber? ¿Cómo puede aprender una estudiante o un estudiante a desarrollar estos saberes?

La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de imprevisto y como novedad, y no en el de la acción propositiva. Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos (Contreras, 2010). Preocuparse por la educación en cuanto que

experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede. Anna Ma Piussi (2007) ha señalado la necesidad de que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica, y que así esta se nutra:

La propuesta es considerar el paso del saber de la experiencia al saber de la práctica: práctica en el sentido de un actuar consciente, experimental y ganado por medio de la experiencia, que nos permite un camino singular en un contexto que podemos compartir con otras y otros. La práctica tiene esta posibilidad de un actuar individual y compartido al mismo tiempo y tiene la posibilidad de ser reconocida y experimentada por otros y otras, de ser reconocida en el mundo. Pero las prácticas necesitan la transfiguración simbólica, necesitan ser nombradas para ser reconocidas, en primer lugar por una misma y luego en el mundo. (Piussi, 2007:67)

En el relato inventamos símbolos concretos, que traen consigo percepciones, afectos, lazos con las cosas y a lo que la reflexión da posibilidad de sentido. Dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido, pararse a pensar supone abrir dimensiones no programadas de nuestra existencia; porque sólo así es posible tener una experiencia. Tal y como lo expresa Larrosa:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción (...): requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa 2003:174)

Plantearse la experiencia como idea central de la educación significa también una mirada especial a los educadores y educadoras. Mirar a las vidas de las educadoras y los educadores, vernos como implicados vitalmente en nuestro hacer, es abrir todas

las dimensiones de nuestras vivencias, vernos desde las implicaciones subjetivas, desde la conformación y transformación de nuestro ser. Pero proponerse además atender a la experiencia, a lo que nos pasa, abrirse a la alteridad, ponerse en juego desde sí para abrirse a la experiencia del otro, supone alimentar la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a ser una experiencia, en el reconocimiento de relaciones auténticas, plenas, abiertas al encuentro y al desencuentro. Lo que pretendemos argumentar en este apartado es precisamente que la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una “realidad” (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Su preocupación, por tanto, no es descriptiva-explicativa, ni siquiera comprensiva-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con “dar cuenta de la realidad”, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización.

Por eso, las preguntas sobre lo educativo se nos convierten en preguntas sobre las circunstancias y sobre las cualidades de la relaciones, de los educadores o educadoras, de las instituciones, de los saberes, de las experiencias, de las prácticas realizadas, de las vidas vividas, etc.; sobre lo que hemos podido aprender de otras experiencias y sobre lo que mueve de nuevo a nuevas interrogaciones en nuevas experiencias. Interrogar a la experiencia educativa parte de aceptarla en su totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su imposibilidad de asirla, de verla por completo, de entenderla por completo. Parte de lo que la experiencia y las preguntas pedagógicas que despierta nos muestran es precisamente que la educación no puede renunciar a aquello que la hace, aquello que necesita para realizarse, aunque no lo pueda explicar, comprender, abarcar, aunque no lo pueda ni siquiera expresar; porque la experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir, y la tarea educativa se realiza desde todas las dimensiones personales y relacionales, sean comprensibles o no, sean cognitivas o no. Las intuiciones, la presencia personal, corporal, los sentimientos, las sensaciones, la atención, el vacío, la confusión, la sorpresa, el atrevimiento, el arriesgarse, el no saber, las contradicciones, las paradojas, la espera, los deseos, el hacer sin saber bien qué, etc., son parte de lo que componen y permiten la relación y la experiencia educativas (Contreras, 2010).

## **Metodología: Territorios y sentidos de la investigación**

Los efectos de las lógicas de normalización de la práctica investigativa clásica, obsesionados con clasificaciones y con tipos de productividad disciplinada, lejos de ser inocentes o de responder a criterios que se invocan como técnicos y neutrales, constituyen formas de clausura epistémica o cancelación de la erótica en tanto fuerza creadora. Las teorías – como se comprenden aun en el campo académico en términos de leyes, métodos y regularidades – se presentan en esa matriz como construcciones enajenadas, desprendidas de su tiempo-territorio-cuerpo y abstraídas al punto de desentenderse de la posibilidad de una “afectación sensible” (Porta & Yedaide, 2017). Es por ello que solemos decir que una investigación narrativa no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos -en una sacralización de lo metodológico o instrumental de la construcción del conocimiento- sino que hemos aprendido a considerarla en virtud de los fines a los que se orienta y de los modos en que su hacer potencia o aniquila posibilidades vitales (Yedaide, Álvarez, Porta, 2015). Entonces devienen posibilidades de configurar investigaciones que partan de la comprensión de la descolonización y la desnormalización como categorías heurísticas y como prácticas posibles – e ineludibles – para el conocimiento de sí (Ramallo, 2019), a la vez que se gesta una pedagogía como narrativa y práctica reflexiva del sentido de ser, que confiere centralidad al registro ontológico que complementa a la hermenéutica, en la medida en que existen unas relaciones oblicuas aunque innegables entre narración, identidad y subjetividad ( Ramallo, Berengeno y Yedaide, 2021).

En el trazado de las formas eróticas del conocer, podríamos decir que bell hooks (2019), en los tempranos noventa, advirtió en la pedagogía la necesidad de reunir la mente y el cuerpo, para sentir y conocer el deseo. Aunque la dimensión sexual no debe ser negada, nos decía, debemos dejar de pensar estas fuerzas sólo en estos términos y abrazar la fuerza motriz que nos impulsa a la autorealización. Por lo tanto, el giro erótico puede explicar cómo conocemos aquello que conocemos. La erótica como límite, como ignorancia y como práctica de lectura también ha sido abordada por Deborah Britzman (2016), quien nos anima a proyectar una mirada no recta o hetero de la pedagogía (entendida aquí como el Gran Relato que pugna por instituir el ser, y el deber ser, de lo educativo en nuestra sociedad). Según esta pedagoga canadiense, la curiosidad, la



sexualidad y la producción de placer permiten indagar cómo la educación se ha usado para sustentar desigualdades, normalizaciones y jerarquías sociales. Especialmente en la pedagogía, retomando a Flores (2017), el discurso teórico queer ha hecho del cuerpo una metáfora que lo aleja de su dimensión material y ha comprendido al erotismo, por su tendencia “femenina” y por su asociación con lo “artístico”, como una desviación para reorientar el objetivo de la sexualidad (la procreación) hacia los terrenos de la imaginación y el puro goce sensual (Ramallo, Berengeno y Yedaide, 2021).

Investigar-nos en la escuela municipal implicó un proceso de búsqueda de conversaciones, biografías, lecturas y encuentros. El sistema Educativo Municipal cubre todos los niveles dentro del partido de General Pueyrredón—Mar del Plata y Batán. Está conformado por 33 jardines, 17 escuelas primarias, 17 secundarias, 2 bachilleratos para adultos, 10 escuelas de Formación Profesional y cuatro Institutos de Educación Superior: la Escuela de Danza, la Escuela de Arte Dramático, el Instituto Superior de Estudios Técnicos y el Instituto Superior de Formación Docente. La educación municipal tiene sus orígenes en la década del sesenta y ha forjado a lo largo de los años su identidad particular. El emplazamiento de estas instituciones en barrios alejados del centro de la ciudad y en contextos complejos constituye un factor fundamental, ya que pone en práctica la concepción de educación como derecho de todos. La ubicación geográfica de las escuelas en zonas alejadas, determinante en los primeros años, requirió desde entonces que los docentes y los equipos de conducción realizaran un trabajo intenso desde la dimensión pedagógica y socio-comunitaria. Estos servicios educativos municipales, surgidos entonces como una respuesta a las necesidades advertidas en los barrios de la ciudad de Mar del Plata a partir de 1965, fueron una avanzada en materia educativa y adquirieron un lugar significativo en la educación de la comunidad marplatense de acuerdo a los lineamientos y acciones de la Política Educativa Municipal (MGP, 2015). Los años 60 se caracterizaron por el fuerte impulso de la construcción y la necesidad de dotar a los barrios de servicios imprescindibles.

Por iniciativa del ex-intendente Jorge Raúl Lombardo (gestión 1963-1966) se dispuso la creación de las primeras escuelas primarias dependientes de la comuna. Con este mandato fundador estas escuelas se instalaron en los nacientes barrios Martillo Chico, Faro Norte, y Libertad e iniciaron con el devenir del tiempo el Sistema Educativo Municipal, desarrollando los lineamientos educativos en distintos servicios y niveles.

Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y definen un discurso igualitario, una vía de acceso a la captación de la diversidad es percibir las como lugares en los que la gente vive una vida social que va más allá de sus paredes.

Al emprender la investigación, se hizo necesario saber lo que ocurría en las aulas de historia; para ello se tomaron decisiones metodológicas tales como entrevistar a los directores de las escuelas del nivel secundario. Con su valiosa ayuda fue posible conocer el espacio físico, pero también el espacio social por medio de interacciones y conversaciones, entrando en los ritmos, captando los tiempos y asimilando las rutinas propias de cada contexto escolar (Velazco, 2006). En cada institución las formas de saludo, la adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e impertinentes, fueron aspectos que cobraron relevancia en el observar.

Si bien la cultura docente está constituida por una serie de normas, creencias, y valores, esta no es homogénea. La vida al interior de las escuelas es compleja y contradictoria; es por ello que la cotidianidad escolar sobró especial interés; allí se encuentran los docentes y los alumnos con sus particulares culturas y experiencias, compartiendo un tiempo y un espacio. Indagar en las experiencias escolares permite visibilizar cómo se producen, reproducen, apropian o se re-apropian las pautas culturales en las experiencias vividas. De aquí se desprendió la necesidad de realizar un trabajo etnográfico, que indagara en la cotidianidad, los sentidos de las prácticas docentes y sus vinculaciones con los estudiantes objeto de las mismas.

Destacamos la definición que aporta Rockwell (2006) en relación a la cultura escolar, entendiéndola como un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y fallas profundas y, por eso, es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. La autoetnografía nos ayuda a encaminar nuestros pasos en la entrevista en la medida que la experiencia profesional personal se entrelaza con las vivencias narradas por las entrevistadas:

Las entrevistas diádico-reflexivas se enfocan en los significados producidos interactivamente y en la dinámica emocional de la entrevista. Se enfocan en el participante y su historia, sus palabras y sus pensamientos, así como en los sentimientos del investigador. Por ejemplo, la motivación personal para realizar un proyecto, el conocimiento de los temas tratados, las respuestas

emocionales a una entrevista, y las formas en que el entrevistado pudo haberse transformado en el proceso de la entrevista. Aunque la experiencia del investigador no es el principal objeto de estudio, las reflexiones personales añaden contexto y capas a las historias que los participantes cuentan. (Ellis, 2004, citado por Calva, 2019:25).

En este punto comenzó una búsqueda sin rumbo fijo pero con la premisa de encontrar a los/las profesores/as de historia que promovieran el pensamiento histórico a partir de sus prácticas. Primaba entonces la declaración de Antonio Bolívar, la cual reza: “El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de recorrer la enseñanza” (Bolívar, 2002:41).

En un primer momento los directivos fueron los informantes clave para el trabajo de campo. A través de ellos fue posible identificar quiénes eran aquellos docentes que se destacaban en sus prácticas en la enseñanza de la historia. Entre abril y mayo de 2017 conversamos con Ariadna Gabilán (EES 202), Sandra Spirito (EES 205), Claudia Sanchez (EES 207), María Silvin Lafranconi (EES 208), Julieta Ferrera (EES 210) y Walter Molina (EES 211). Esta instancia permitió reconocer a los profesores en historia que dictan clases en cada una de las escuelas municipales; de los treinta y cinco docentes se seleccionaron, en un segundo momento, tres profesoras que fueron reconocidas por los directores informantes en relación a la frecuencia de su elección. Podemos decir que el hecho de que se tratara de tres mujeres no fue sorprendente. El conversar con las tres profesoras en un tercer momento significó una composición a partir del reconocimiento hacia ellas y hacia la investigadora misma—durante años también docente del nivel. Esta experiencia incluyó entrevistas biográficas en profundidad, observaciones de clases y análisis de documentos y materiales que fueron aportando las docentes, como si todas fuéramos parte de un mismo equipo de trabajo. Decidimos diseñar un guion de entrevista no estandarizada a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas a directivos, que nos permitiera orientar, según el desarrollo de la conversación y de acuerdo con los conceptos que surgieran de esta, la posibilidad de repreguntar, reformular o aclarar expresiones que podrían quedar acalladas o invisibilizadas para constituir un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002). Las técnicas de entrevista le permiten al investigador aproximarse a

hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos a los que no podría acceder de otro modo.

Anaía, Sol y Gabriela fueron identificadas por los/las directores/as como las docentes que se destacaban por sus prácticas de enseñanza de Historia y es así que, luego de reunir la información que fue brindada de manera virtual y presencial, resolvimos entrevistarlas para contarles nuestra intención de solicitar su colaboración y aceptación a involucrarse en nuestros proyectos, lo que implicó también la observación de sus clases. Particularmente, nuestras entrevistas se centraron en preguntas orientadas a tres dimensiones definidas: la propia historia de vida, la interacción con los estudiantes, el sentido que para cada una de ellas tiene la enseñanza de la Historia. “Cualquiera sea la acción específica, cuando alguien cuenta una historia, construye, representa y le da forma a la experiencia y a la realidad” (Chase, 2015:70). En la enseñanza, la biografía está imbricada en todos los relatos de los sujetos, en cada forma de contar donde el narrador interpreta el papel principal. Así la tarea de los investigadores reside en exhortar al protagonista a contar sus propias narraciones y a partir del análisis del conjunto, en desentrañarlas (re) construyendo y publicando historias (Alvarez, Porta y Sarasa, 2010).

### **Resultados: El sentipensar de las docentes**

Para este artículo se han tomado algunos pasajes de las entrevistas y realizado un recorte que intenta dar cuenta del sentipensar de las docentes que ponen en juego en cada acto de educar a partir de su mirada femenina, sensible, pero también política y comprometida socialmente.

Esto resuena en el concepto de enseñanza transformadora como “cometido moral”, que significa según Jakson que los docentes intentan que los estudiantes se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas, sino también más virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución y un cometido filosófico. Para cambiar a sus alumnos, los docentes implicados en este tipo de enseñanza recurren a medios no dogmáticos, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos. Este cometido moral también es político y para la docente A<sup>4</sup> se centra en que sus estudiantes *aprendan a pensar*, puedan entender su

---

4 Utilizamos un modo de codificar a las entrevistadas como garantía de preservar la confidencialidad.

presente, sean críticos de su tiempo y puedan comprender los cambios y continuidades que presentan los procesos históricos. En definitiva, su preocupación cobra sentido en línea con el fin último de la enseñanza de la Historia que se orienta a colaborar en la construcción del *pensamiento histórico*, con la intención de "(...) dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente" (Santisteban, 2010: 35).

Consultada por el sentido que tiene la enseñanza de la Historia escolar, ella nos responde:

¿En qué sentido me interesa a mí aportar? Si voy a dejar una huellita en qué sentido va a ser. *Haber aportado a esa Historia en un sentido consciente. La Historia permite esto, creo que te hace consciente de las condicionantes que tengo para la libertad, que no somos tan libres como quisiéramos pero poder optar en ese marco, restringido poder optar.* Y los chicos te dicen ¿vos de qué lado estás? yo les digo hoy acá en el aula, y te preguntan qué vas a hacer. Y ese discurso es genial. Eso te compromete y te responsabiliza también, a vos y a ellos. En este mundo donde la palabra está bastardeada, tener algo para decir (...) eso tiene valor aunque no lo podamos reconocer. *El profe de Sociales siempre tiene algo para decir, siempre le va a dar ese plus.* Tiene que ver con *eso que aprendimos, que elegimos, para lo que dejamos la vida en definitiva diría yo.....* Yo tengo también **esa** *experiencia vivida, por eso lo puedo decir con tanto convencimiento, porque tengo a mi viejo que él no terminó la secundaria. Sin embargo esa formación le permite hoy, muy viejo, tener el cerebro gastado, seguir elaborando un pensamiento elaborado con un gran esfuerzo.* (Docente A, conversación personal, mayo de 2019)

La docente A se siente libre y eso se percibe en su relato y en sus clases. Su palabra es la fuerza y la utiliza para generar conmoción entre sus estudiantes: los desafía, los moviliza, los confronta. Su experiencia encarnada le asegura que el camino elegido es el que le permite *dejar la vida*, "*la mochila y el mandato*" se transforman, a fuerza de puro deseo, en elección. Entiende el acto de educar como una praxis, una acción

educativa y política que no sólo se ocupa del aula de clase sino que se compromete en la construcción de la democracia con justicia social. Giroux (1988, 1998, 2002, 2004) y McLaren (1997, 1998, 2010) problematizan el conocimiento a través del diálogo y se expresan a favor de educar a los estudiantes como ciudadanos activos y crítico. La docente A se suma a estas intenciones cuando afirma *“El profe de Sociales siempre tiene algo para decir, siempre le va a dar ese plus”*. Asume la enseñanza como práctica moral y pública atravesada por relaciones de poder y por lo tanto ofrece diferentes visiones de la vida cívica, la comunidad y el futuro. En esta línea, enseñar historia escolar es pensar la historia como herramienta cultural (Krieger y Carretero, 2010). Cuando la docente dice: *“La Historia permite esto, creo que te hace consciente de las condicionantes que tengo para la libertad”*, intenta contribuir al problema entre la enseñanza de la Historia, la formación de identidad nacional y su función humanística, ampliando la noción sobre la forma en que la historia escolar intercede en la construcción de agentes sociales capaces de pensar históricamente y actuar políticamente (Krieger, 2010).

La pregunta que se hace la Docente B. *¿Quién les enseña a pensar a los chicos en el aula?* nos remite a la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Nos interesa centralmente el proceso de mediación (Perrenoud, 1990) entre el currículum formal y el real que realiza el docente desde una perspectiva activa, una perspectiva que se aleja de pensar al profesor como un agente que realiza la transposición del conocimiento de manera neutra. Es decir, pensamos en el docente como agente activo, comprometido con su realidad y con la de sus estudiantes, reflexivo, que interpreta y traduce de forma selectiva el currículum formal en el marco de un proceso de negociación entre profesor, estudiante, e institución, pero que también introduce aquellas enseñanzas implícitas (Jackson, 2002) que son los contenidos enseñados aun cuando no se encuentran explicitados en las planificaciones de clase o en los documentos o diseños curriculares—los que Jackson (1968) llamara currículum oculto. De esta manera tanto el currículum oficial como el oculto se enseñan en la escuela y se refiere a las relaciones sociales que a manera de actitudes, valores, normas de conducta, hábitos son enseñados y aprendidos de una manera no explícita pero que se tornan indispensables para considerar una trayectoria escolar satisfactoria. La profesora responde a su estudiante ante la demanda puntual: *“Yo te doy mi opinión pero lo que yo necesito es que piensen.”* (Docente B, comunicación personal, junio de 2019)

No teme a las opiniones de sus estudiantes; por el contrario los desafía y les otorga herramientas para que las formulen. En su respuesta podemos relacionar lo que Litwin considera como buena enseñanza respecto de “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1998:94). En este caso la autora hace referencia a las estrategias que los docentes utilizan al hacer más claras sus explicaciones a partir de la compleja elaboración que realizan para abordar y recortar los contenidos del campo disciplinar. Esta construcción incluye los vínculos que el profesor establece en la clase con su práctica profesional, la amplitud de conocimientos, no sólo de su disciplina, el manejo de la bibliografía y de las relaciones interdisciplinarias que establece, al igual que el estilo de negociación de significados que los docentes generan dentro y fuera del aula para las consultas de los alumnos. Esta reformulación se conoce como “construcción metodológica” (Edelstein y Coria, 1995 en Litwin 1997:66). Retomamos el concepto de *configuraciones didácticas* y lo relacionamos con el concepto de *buenas prácticas de enseñanza* entendidas como aquellas que “suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente, el cuidado para atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin 2012:219) y “no podrá ser realmente buena sin historia y contexto, sin comunidades y sus condiciones, ni sin las coordenadas de las batallas políticas que faltan afrontar para el buen vivir” (Yedaide, 2015:10). Para finalizar nuestra oportuna conversación, la docente B retoma una frase de una película “Qué podés enseñarme vos que haga diferencia en mi vida Es una responsabilidad enorme” (conversación personal, junio de 2019). Una y otra vez vuelve como en la espiral de la caracola la búsqueda del sentido de aquello que hacemos cuando educamos. La preocupación permanente por ese sentido es lo que nos marca el camino que emprendemos en nuestra práctica pedagógica y que además se encuentra entramado a otros sentidos: el sentido de la escuela y el sentido de enseñar Historia. Por cierto, nos valemos de las palabras de la colega y repetimos con ella: “Responsabilidad enorme”

Las docentes se presentaron a través de sus propios relatos, lo cual nos ha permitido interpretar con humildad aquello que cuentan en relación con lo que hemos visto y experimentado junto a ellas en el salón de clase. Cada una de ellas generó un vínculo propio, diferente con sus estudiantes—vínculo que se ponía en juego en cada clase con mayor o menor resultado pero que siempre estaba ahí. Nos permitimos en

este artículo entramar y componer lo que vimos, escuchamos, conversamos, sentimos e interpretamos en cada clase observada y a través de esta hechura dar cuenta de cómo se construyen saberes cotidianos en el aula que permiten promover el pensamiento histórico.

Pudimos comprender que los chicos y chicas que habitan el aula necesitan que, más allá de lo que aprenden, algo suceda en ellos y para ello se requiere de un docente que les habilite y los acompañe en ese tránsito en esa búsqueda de sí mismos y esa preparación para entender al mundo que los rodea. Es imposible enseñar historia o cualquier cosa en el nivel secundario sin tener claro quiénes son los destinatarios de nuestra enseñanza; las docentes abordan sus prácticas y actúan desde una relación intersubjetiva con sus alumnos. En este caso la noción de intersubjetividad se sostiene desde el concepto de interacción social, es decir, como vehículo fundamental para la transmisión y construcción dinámica del conocimiento cultural e histórico. De esta manera la construcción de saber que realiza una persona en relación con otras revela la integración de la vida afectiva y cognoscitiva (Cadaveira y Cañueto, 2016). Es por ello que en línea con esta afirmación acordamos con la perspectiva crítica cuando sostiene que la meta de la educación es “la creación de las condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos” (McLaren, 1998). Desde este posicionamiento se despliegan dos ideas que dan sentido al acto de educar: la dimensión política de la educación y, en relación a esta, la forma en que la educación puede llegar a convertirse en un espacio de prácticas ciudadanas transformadoras.

## **Conclusión**

Al volver sobre las anotaciones de las clases observadas podemos reconstruir cómo cada una de las docentes, clase a clase, intentaba sostener y mantener vivo el deseo de enseñar para avivar en los estudiantes el deseo de aprender, buscando llegar a cada estudiante a partir de saberes que relacionan la escuela con la vida, con las cosas cotidianas que les suceden día a día, con el firme objetivo de que descubrieran a través del conocimiento algo nuevo que los movilice y se torne importante para ellos. El aprendizaje se produce si hay una relación afectiva con el saber y un vínculo con el docente.



Vivir la enseñanza como una elección, y la escucha atenta de quienes somos, desde la fidelidad a uno mismo, hace que la experiencia de enseñar tenga una gran intensidad, tanto cuando es positiva como cuando no lo es; intensidad del disfrute, de la felicidad, pero también del sufrimiento... Es saber que es vital sentirse a gusto, apasionarse por lo que hacemos y lo que enseñamos, que es la vía para enseñar lo que creemos para implicarse y transmitir esa pasión, para tener autoridad y no sólo competencia científica (Alioli, 1997). Estas docentes saben de la necesidad de pensar la clase en conversación con una misma y con las otras y otros para construir sentido de la propia acción y reconstruir en conjunto el sentido de las prácticas en la escuela. Las profesoras definen a sus estudiantes como sujetos de derecho y trabajan en ese sentido para empoderarlos, respetando su origen, sus marcas, sus culturas, sus experiencias de vida. Se desprende de sus relatos una fuerte determinación en generar vínculos de confianza y fundamentalmente una potente convicción y esperanza en tres sentidos bien definidos: en las posibilidades del otro por aprender, en la función social que tiene la escuela en el presente, y por último en su trabajo, en generar las condiciones de posibilidad para dar sentido a la enseñanza y al aprendizaje en contexto. Al decir de Fenstermacher y Richardson (2005), estos principios morales rigen los actos docentes que posibilitan la buena enseñanza, y se traducen en acciones tales como respeto hacia el estudiante, sentido de justicia, responsabilidad, calidad humana, valoración por el interés de los alumnos, promovidos desde el entusiasmo, la motivación y disfrute por la enseñanza situada.

Las docentes han contado cómo trabajan sus temas, los conceptos históricos, la noción de tiempo histórico; las hemos visto en sus clases desplegando todo tipo de recursos para hacer posible la enseñanza de los mismos. La búsqueda de materiales atrayentes—videos, novelas, canciones, historietas, mapas, documentos, fotos y revistas—pueblan cada una de sus clases. El uso de estos recursos que median la enseñanza de las ciencias sociales tiene la finalidad de que los estudiantes descubran el contexto en que viven, tomando en cuenta la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices.

En pasión por enseñar, Christopher Day (2006) se ocupa del papel que las emociones desempeñan en la enseñanza. Asimismo, el autor enfatiza el potencial de los docentes en la actualidad, para llevar a la práctica una sociedad de aprendizaje

democráticamente justa. De esta forma sostiene que en el presente, los docentes deben desempeñar papeles complejos para que se desarrollen la creatividad, la salud emocional, la curiosidad intelectual y el sentido de ciudadanía activa en los alumnos (Day, 2006). Se interesa también en concepciones teóricas que relacionan la esperanza, el compromiso, el afecto y la compasión no con la función docente, sino con su identidad y las denomina “identidades activistas”. De esta manera la enseñanza activista se corresponde con ideales y valores sociales que trascienden el instrumentalismo: “La idea de un plan activista requiere valor, confianza en uno mismo, clara comprensión de un conjunto de fines morales y un fuerte compromiso con los mismos” (Day, 2006: 70). Desde una postura más comprometida políticamente, Michel Apple nos da las pistas de los roles que el docente activista/académico crítico debe cumplir y dice:

Ella o él necesita actuar como un mentor altamente comprometido, como alguien que demuestra a través de su vida lo que significa ser tanto un investigador excelente como un miembro comprometido de una sociedad marcada por inequidades persistentes. Ella o él necesita mostrar cómo se pueden fusionar estos dos roles de formas que pueden ser tensas, pero aun así encarnan los compromisos duales con la investigación comprometida socialmente y la participación en movimientos cuyo objetivo consiste en interrumpir la dominación. Debe ser obvio que esto necesita estar totalmente integrado en la enseñanza también. (Apple, 2015:36)

La historia y las ciencias sociales, en general, son las disciplinas encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto adquieren un especial protagonismo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ante los cambios que está experimentando la sociedad actual. Estos cambios se reflejan en el gran número de noticias que aparecen en los medios de comunicación diariamente y en la gran cantidad de información que estos proporcionan. Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí

donde lo vivido va acompañado del pensamiento. Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él es posible cuando hemos sido implicados. En ese sentido, en su obra *Ante el dolor de los demás*, Susan Sontag (2004) nos presenta una elección activa y militante, advirtiéndonos las dos opciones que tenemos ante situaciones de dolor: la primera es caer en el miedo; la otra, apostar por una mirada sensible, capaz de reconocer la vulnerabilidad mutua y de construir un nosotros conjunto. El saber del cuidado—como podemos llamar a esta segunda opción—es un saber que se nutre de empatía, es decir de la capacidad de escuchar al otro.

Desde nuestro locus de enunciación, nos disponemos a re-conocer la construcción de un vínculo pedagógico como condición de posibilidad de pensar históricamente que se relaciona con la opción de escoger de manera franca el lugar que ocupamos los docentes en la escuela haciendo más sabio y verdadero nuestro estar en ellas. Ver, oír, sentir, conocer y re-conocer, des-componer y volver a componer interpretando desde las propias percepciones, historias, encuentros y des-encuentros con la profesión—y por supuesto las propias contradicciones—para interpretar experiencias que desbordan la razón e interpelan el cuerpo y el alma, como el uno y el todo que somos (Ramallo, 2019).

Este ha sido uno de los aprendizajes más exquisitos de la investigación que hemos intentado pincelar: la tesis devino una narración compartida, en la cual se hacía difícil separar lo propio de lo ajeno. Lejos de significar un problema metodológico, esta cualidad otorgó autenticidad, validez y profundidad a los aprendizajes. Una profesión en común, todas procedentes de familias de trabajo, madres y docentes con formas similares de sentir la escuela. Rápidamente nos reconocimos. Nos importaba enseñar, pero más sembrar futuro. Nos importaba la historia pero más las personas que acompañamos en su formación y que nos forman constantemente en las instituciones escolares. El espacio ya no era el aula, sino más bien aquellos que compartimos en común: la facultad, el hogar, la escuela. Escucharlas fue escucharnos, fue recordarnos, fue ir hacia mi pasado para volver a pensar en este presente y poner en valor sus saberes y los nuestros, contruidos a lo largo de nuestra experiencia. *Entre nosotras*.

## Referencias bibliográficas

Alioli, Á. (1997). Una matemática que enseña. En A. M. Piussi et al., *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación* (55-62). Icaria

Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14, No. 3, pp. 89-98.

Apple, M. (1998). *Ideología y currículo*. Akal

Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71-88

Blanco, N. (2015). Reconocer la autoridad femenina en la educación. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (28), 11-31.

Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(1).

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado. En Biddle, B.; Good T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós

Britzman, D. (2016). ¿Hay Una Pedagogía Queer? O, No Leas Tan Recto. *Revista de Educación*, Mar Del Plata, Año 7, N. 9, P. 13-34,

Calva, S. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes

Cadaveira, G. y Cañueto, G. (2016). Nos/otros un lugar construido para pensar. Cuadernillo de cátedra (inédito).

Chase, S. (2015). Investigación Narrativa en Métodos de Recolección y Análisis de datos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comp.). *Manual de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa

Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente en la educación. *Roteiro (Joacaba)*, 41(1), 15-40.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). Investigación narrativa. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*, 58-112.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la Experiencia*. Desclée
- Eldestein, G. (1996). La construcción metodológica. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, Vol. 107, N° 1*: 188-213.
- Flores, V. (2017). *Tropismos De La Disidencia*. Palinodia
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros
- Jackson, P. (1968-1975). *La vida en las aulas*. Paideia-Morata
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu
- Krieger, M. y Carretero, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. AIQUE
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes
- Litwin, E. (1996). *Las configuraciones didácticas*. Paidós
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós
- McLaren, P. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens Ediciones

- Muraro, L. (2002). Prefacio. *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 9-12). Icaria
- Perrenoud, P. (1994). *La formación del profesorado: entre la teoría y la práctica. Formación del profesorado*, 1-250.-Morata
- Piussi, A. y Bianchi, L. (Eds.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Icaria
- Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. Duoda. *Revista de Estudios Feministas*, 23, 99-110.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (27), 217-236.
- Ramallo, F., Berengeno, L. y Yedaide, M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como resistencia erótica (nuevas eróticas del rigor), *Revista Artes de Educar*, Universidad Estadual de Río de Janeiro.
- Ricouer, P. (2003). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
- Sedgwich, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Santillana Ediciones
- Valles, M. (2002). Entrevistas Cualitativas. *Cuadernos Metodológicos* N° 32.
- Yedaide, M. M., & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188.
- Yedaide, M. M., Flores, G., & Porta, L. (2015). La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (51), 305-325.
- Zamboni, C. (2002). Intermedio: Inventar, agradecer, pensar. *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Icaria

# Habitaes impermanentes enlazados a una historia

Luciana Berengeno<sup>1</sup>  
Luis Porta<sup>2</sup>

## Introducción

Como seres humanos estamos cambiando nuestra relación con el mundo, vivimos en modos de relación que, ya sea por proximidad o por inmediatez, no captamos del todo ni ética ni políticamente. La crisis civilizatoria (Escobar, 2020) y las transiciones paradigmáticas, que conviven en el seno de la teoría social, han promovido un (des)orden científico provisional, menos autoritario y más (auto) reflexivo (Chase, 2015) que favoreció la emergencia de prácticas académicas que actúan a contrapelo de aquellas tradicionalmente instituidas. En el universo académico, hace al menos cincuenta años, profundas rupturas erosionan las normas clásicas que regían los procesos de construcción de saberes. La “crisis de representación” (Geertz, 1973) y las narrativas que son parte de la lucha por lo común y lo público abrieron las puertas de la academia a prácticas situadas, implicadas y parciales que anteriormente se colaban por la ventana; y nuevos modos de habitar emergieron, también, en contextos educativos fuertemente normalizados (Foucault, 1992).

En este escenario efervescente, reconocemos en el laberinto de aulas, pasillos y sueños (intelectuales y vitales) que configuran a la Universidad Nacional de Mar del Plata, un terreno de abundancia sobre el que se forjan historias y se escriben legados.

En la intención de abordar con mayor sistematicidad los modos en que esas historias y herencias son re-apropiadas, reconstruidas y performadas, delineando los contornos de los hábitats académicos, en este capítulo compartiremos los avances de una investigación doctoral<sup>3</sup> titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP<sup>4</sup>”, dirigida por el Dr. Luis Porta y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo<sup>5</sup>.

Con el propósito fundamental de explorar los singulares hábitats que se gestan en la vida universitaria, nuestra investigación vuelve la mirada hacia la comunidad que co- componemos, reorientando la investigación educativa hacia el interior de nuestras propias prácticas y subjetividades. El desafío es a la vez social e individual, político y ético, teórico y práctico. En el contexto específico del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (en adelante CIMED), advertimos que el ejercicio de la profesión académica, históricamente, ha abrazado las transiciones en el seno de la teoría social. La adscripción, temprana, a paradigmas narrativos (Ricoeur, 2006) ha llevado a sus integrantes a comprender las narrativas más que como una metodología específica, como otro modo de conocer, saber y ser (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) que ha favorecido la emergencia de prácticas situadas, implicadas y parciales (Haraway, 1991). Desde esta perspectiva, las prácticas académicas adquieren la potencia de volverse prácticas de expansión subjetiva y creación que trazan formas otras de pensar y existir y habitar, gestos semilla que traen a la existencia otras formas posibles de configurar los espacios que habitamos.

Para profundizar en estas performatividades/configuraciones de los hábitats que enactuamos en nuestra comunidad de práctica, donde, en los últimos años, se advierten singulares modos de habitar las funciones universitarias, el trabajo que aquí presentamos revisa la primera fase de dicho Plan vinculada con una profundización del marco teórico y el acercamiento a uno, de los dos grupos fronterizos que componen el CIMED: el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) y el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (en adelante GIESE), de conformación más reciente y que se desprende del primero, los cuales conforman los escenarios privilegiados en esta investigación. En este sentido, presentaremos los marcos generales que estructuran la propuesta para explorar las relaciones entre los procesos de construcción de conocimiento, las subjetividades y los



modos habitar, y compartiremos, niimamente, la problematización de las nociones de territorio.

### **Algunos puntos de partida**

Para construir un abordaje capaz de comprender las configuraciones de los hábitats universitarios inicialmente recurrimos a indagaciones en torno a comunidades académicas, cuya riqueza conceptual y metodológica abreva de múltiples perspectivas. Pasando por la Antropología de la Ciencia (Becher, 2001); la Sociología de la Ciencia (Bourdieu, 1984); Sociología de la Educación Superior (Clark, 1987,1991) y la Historia de la Ciencia (Kuhn (1971, 1978), entendidos como pilares fundamentales para el análisis de las comunidades académicas, nos inclinamos hacia una perspectiva de análisis que posibilita una comprensión de los fenómenos universitarios a nivel más micro. El trabajo de Clark (1991) sobre las identidades de las instituciones signó un primer recorrido y si bien reconocemos que, las problemáticas que afectan a las comunidades académicas, tales como la organización del trabajo, la distribución de la autoridad, los cambios de las prácticas cotidianas y el tipo de redes que construyen, disponen afectaciones en los modos de habitar la vida académica pero nuestro foco de interés se distancia de esta matriz organizacional para colocar a los académicos en un primer plano. Los aportes de Becher (2001) sobre la identidad de los académicos ofrecen el marco. Retomando sus reflexiones en torno al lugar de los académicos como “constructores de comunidades y como propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento” (Becher, 2001: 16) no nos detenemos en la incidencia de la disciplina en las identidades de los académicos, sino que, como punto de partida, ensayamos un primer desplazamiento hacia perspectivas teóricas que interrogan las categorías binarias y fijas de la identidad, y permiten la emergencia de nuevas formas de significado y subjetividad.

En tensión y referencia, orientamos el análisis hacia el entramado relacional (Varela, 1997; Haraway, 2017) compuesto de espacialidades, subjetividades, corporalidades e inteligibilidades que habilitan campos de posibilidad y promueven tramas simbólicas compartidas (Grimson, 2011). Desde esta perspectiva las biografías de quienes re-configuran los hábitats académicos cobran preminencia. Mientras el giro ontológico, descolonial y queer en la investigación social (St. Pierre, 2013, 2017; Yedaide,

Porta & Ramallo, 2021; Barad, 2007) permite promover nuevos anudamientos entre lo educativo y lo político (Kincheloe & McLaren, 2012; Porta & Yedaide, 2018) para reconocer micro-políticas emergentes (Rolnik, 2019) en los procesos de configuración de los habitas académicos. Este proyecto se inscribe primordialmente como continuidad de la tradición inaugurada por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata en torno a la investigación narrativa como enfoque clave para construir historias que tensionan los grandes relatos –Capitalismo, Racionalismo Científico, Burocracia, Colonialismo, Patriarcado. Más que implicar una metodología específica, este posicionamiento performa otro modo de conocer, saber y ser (Sarasa & Porta, 2008; Yedaide, Álvarez y Porta, 2015; Porta & Flores, 2012; Álvarez, Porta & Yedaide, 2012). Asimismo, la reflexividad respecto de los principales debates y desafíos que, en el contexto social actual, se está dando al interior de las Universidades en el camino de la transformación de sus prácticas, relaciones y función social recupera las perspectivas críticas sobre la Extensión Universitaria (De Sousa Santos, 2010; Tommasino y Medina, 2018, Santandreu, 2019; Jara Holliday, 2019,2020); estas perspectivas no solo problematizan la función social de la Universidad, sino que también sistematizan y recuperan experiencias vitales.

En su articulación privilegamos tres líneas de abordaje. Inicialmente, los estudios sobre las ontologías relacionales (Escobar, 2014), que entraman asociaciones entre política y ontología (Negri & Hardt, 2002) e identifican una concepción dinámica de la realidad, permiten reconocer acciones transformadoras en los modos de habitar a partir de los agenciamientos que los sujetos movilizan para la construcción de los espacios. El pensamiento de Deleuze y Guattari (1988) en torno al agenciamiento contribuye en su comprensión como proceso de subjetivación política que da cuenta de la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos, en y desde lo colectivo. Promoviendo desplazamientos desde el pensamiento pos-estructuralista hacia la trama común que tejen la triada colonialidad del poder (Quijano, 2000, 2007; Mignolo 2000, 2007a; Walsh, 2007), colonialidad del saber (Mignolo, 1996, 2000; Lander, 2000; Dussel, 2000; Escobar, 2000; Castro-Gómez, 2000, 2007; Grosfoguel, 2007) y colonialidad del ser (Mignolo 2000; Maldonado-Torres, 2007) recuperamos sus reflexiones en torno los procesos de re-configuración del ser (no sólo ya sujeto sino cuerpo-territorio espiritual y colectivo) que, en la interpelación de la matriz moderno/

colonial, promueven proyectos de re-existencias, como expresión de voluntades políticas colectivas (Albán & Rosero, 2016). Estos devenires políticos que interrumpen maneras únicas de existir y actuar en el mundo han sido problematizados por Suely Rolnik (2019), quien identifica, dentro de lo que llama la topografía relacional del mundo, la emergencia de micropolíticas activas del deseo, propias de un pensamiento relacional, perspectivista (situado), conducido por una brújula ética, capaz de generar heterogeneidades en los modos de habitar. En este contexto, el segundo núcleo, constituido por los estudios sobre el territorio—perspectivas de la desterritorialización y reterritorialización (Nordstrom, 2017)—y sus potencialidades para agenciar a los sujetos en la construcción de espacios intermedios (Bhabha, 2002) que entran lo educativo y lo vital; se posicionan como vertientes que dialogan con la fenomenología queer (Ahmed, 2019) que permite comprender la organización espacial de las relaciones y los modos en que lo abyecto asume potencia para subvertir y reordenar estas relaciones con el impulso de las disidencias. Finalmente, el tercer gran núcleo lo integran las narrativas contemporáneas que componen relatos sobre re-existencias cotidianas (Walsh, 2017). Estos procesos, entendidos como tecnologías pedagógicas para la gestación de nuevos hábitats, se inscriben en narrativas emergentes que analizan los proyectos colectivos que interrumpen procesos sociales opresivos e intervienen en la modificación de sus contextos inmediatos sus condiciones futuras (Fry, 2015). Al indagar en el entramado relacional que configura la vida académica de nuestra comunidad de práctica, como configuraciones solidarias con las insurrecciones macro-políticas interesadas por desarmar el cafisheo colonial-capitalístico (Rolnik, 2019), se promueven condiciones de producción de futuro en el tiempo presente (Berardi, 2020). Devenires semillas, potencias germinales que unen pasado, presente y futuro, y disrumpen maneras únicas de existir y actuar en el mundo, movilizandolos agenciamientos en la producción colectiva, también, de los hábitats académicos.

Como puede advertirse la propuesta integral de investigación en curso cambia los puntos de apoyo para los itinerarios que forman el tema: Vida universitaria y procesos de subjetivación política. Y a sabiendas de que tender un puente entre estos elementos implica tematizar la reciprocidad, nos desplazamos del qué al cómo, abriéndonos otras formas de concebir la realidad que complejizan el proceso de producción de la narrativa-tesis, en la medida que nos afectamos en el proceso potenciando el análisis de los habitas, que conformamos y nos conforman.

## Coordenadas para el abordaje, soltarse a la deriva

Desde la poética de saberes (Rancière, 2008) como opción ético-onto-epistémica (Kuby & Christ, 2018), inscribimos esta investigación dentro del amplio dominio de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Centrándonos en la indagación narrativa como método de abordaje, adoptamos un enfoque biográfico-narrativo (Porta & Yedaide, 2014) para recomponer y analizar relatos de las experiencias, personales-académicas, que configuran hábitats académicos. La investigación biográfico-narrativa, como forma de construir conocimiento en la investigación educativa, conecta, desde el estudio de los relatos (Connelly y Clandinin, 1995), lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político (Bénard Calva, 2019). Favoreciendo formas de indagar que valoran y confían en los modos en las personas relatan experiencias (Bruner, 2002), esta investigación se apoya en narrativas (auto) biográficas para comprender las transiciones y cambios en las trayectorias de vida de los sujetos que han reconfigurado sus modos de habitar la vida académica. Con asiento en la comunidad de práctica que se trama en/entre los integrantes del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UNMDP, esta propuesta propone un enfoque hermenéutico-crítico (Guba & Lincoln, 2012) para dar sentido y comprender los hechos y acciones de las historias que los académicos narran (Bolívar, 2001).

La estrategia de trabajo de campo prevé tres etapas recursivas y un dispositivo transversal, en consonancia con los objetivos específicos propuestos. Para acercarnos a los procesos de subjetivación política que intervienen en la configuración de los hábitats académicos, en una primera instancia trabajaremos con el universo de los investigadores que dirigen Proyectos en el CIMED. Mediante entrevistas en profundidad (Fontana & Frey, 2015), fomentaremos conversaciones que abran umbrales hacia los sentidos que ha ido asumiendo la vida universitaria a partir de las prácticas investigativas en este enclave particular. La articulación de este instrumento permitirá interpelar, en el mismo movimiento, las trayectorias vitales, los marcos categoriales y las convicciones personales que conviven en el equipo y que se ponen en juego al habitar la universidad. Una segunda etapa, inaugurada en el análisis de documentos y experiencias que hayan sido puestos de relieve en los primeros intercambios, así como de entrevistas biográfico-narrativas al conjunto de integrantes de los grupos del CIMED que hayan sido definidos

en la primera instancia. Esta fase captura el corazón del Proyecto, puesto que es a través de las historias que aquí se propicien que esperamos alcanzar gran parte de los objetivos definidos. Al otorgar centralidad al “valor biográfico” (Arfuch, 2010), estas conversaciones nos permitirán gestar relatos sobre las trayectorias vitales y las tramas que dan cuenta de una forma particular de configurar la vida académica y reconocer las prácticas que se construyen desde estos marcos como instancias materiosemióticas (Barad, 2007) en las cuatro funciones universitarias. En la tercera etapa, con el propósito de mapear las redes, alianzas y solidaridades que promueven intra/inter comunidad académica los integrantes del CIMED, recurriremos al cartografiado participativo (Díez&Escudero, 2012) habilitando comprensiones sobre las configuraciones relacionales que alimentan los haceres, seres y sentires en nuestra comunidad. Las dinámicas dialógicas que el mapeo favorece colaborarán en delinear en “la puesta en marcha de un proceso de intercambio y debate, el nuevo territorio posible, diseñado y soñado por sus propios moradores” (Diez, 2012, p 23), trazando relaciones aún no evidentes que potencian la gestación de nuevos hábitats académicos.

Es menester destacar que contenido y método se fusionan en esta investigación, y que reclaman re-existencias también para tratar los “contenidos” (en lugar de “resultados” o “hallazgos”) del trabajo de campo. Si bien el posicionamiento hermenéutico nos compromete en la interpretación, también se verá afectado por las disrupciones de lo post-cualitativo (St. Pierre, 2017), la antimetodología (Norstrom, 2018) y los giros performático y pedagógico (Denzin, 2018). Esto implica que se favorecerá la cristalización (Ellis, Adams & Bochner, 2010; Richardson & St. Pierre, 2005) y la validez catalítica y educativa (Kincheloe & McLaren, 2012). También en esta vocación por hacer emerger medios de validez dialógicos, autorreflexivos y contextuales (Denzin & Lincoln, 2011), se apelará a un dispositivo transversal: se compondrán relatos autoetnográficos (Holman Jones, 2015; Bérnard Calva, 2019) durante las tres etapas del trabajo de campo, atendiendo a la recursividad aludida y como modos de buscar nuestra propia voz y reconocer nuestro propio habitar, soltándonos a la deriva, como técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos, que nos permita trazar sobre el plano propuesto, un recorrido propio a partir de las interacciones que se tengan, avivando un relato cargado de asombro y de deseo.

## **Empezar por el principio (una historia de los que cuentan historias)**

Aunque, como todas las historias, esta también tiene sus raíces en tiempos anteriores, nos dispusimos inicialmente a recomponer un relato que a modo de genealogía (Foucault, 1992; Preciado, 2004) diera cuenta, no tanto de los orígenes, como sí de los momentos de emergencia, las líneas de fuga y las desviaciones que, abonaron el terreno para la emergencia nuevos modos de habitar la academia, en el contexto específico del CIMED.

A partir del análisis de (algunas) de las producciones compuestas por el Centro, numerosas conversaciones informales con integrantes y el registro de lo acontecido en las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación<sup>6</sup>, y durante el I Workshop Profesores Memorables<sup>7</sup>, podemos señalar al año 2003 como un punto de inflexión. En nuestra intención fundamental de comprender las configuraciones de los hábitats académicos de los que formamos partes, en esta instancia compartimos los hallazgos de un análisis documental a contrapelo, ya que si bien los documentos nos otorgan una pauta de lo instituido, en este caso colaboraron en el registro de lo instituyente, de aquello que late en el corazón de nuestra comunidad.

Hace exactamente dos décadas, cuando la convergencia de intereses teóricos, conceptuales y metodológicos en torno a la investigación educativa reunió, en el entorno local, a un grupo de investigadores preocupados por la formación docente, los modos de hacer investigación comenzaron a reconocer su gesto artesanal. La fundación del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es reconocida (al menos, puertas adentro) como un hito en los modos de abordar la investigación educativa y reconocer los procesos de construcción del conocimiento como apuestas políticas.

Cuando por aquel entonces, el trío compuesto por Luis Porta, Zelmira Álvarez y María Cristina Sarasa, se embarcó en la tarea de conceptualizar de un modo inédito –en el contexto local– la “buena enseñanza” y las “buenas prácticas docentes”, la fundación del grupo abonó el terreno para la siembra de numerosos proyectos, líneas de investigación y posteriormente grupos, que actualmente componen el CIMED. El equipo fundacional, en la interacción de diversas influencias y perspectivas teóricas, instaló la predilección por una conversación plural y contextualizada que abordaba

cuestiones educativas y culturales en conjunción con la crítica cultural en torno a la formación del profesorado, las buenas prácticas docentes y los docentes memorables. A veinte años de su emergencia, hoy resulta innegable que la producción científica del grupo, que comenzó y se sostuvo en una perspectiva biográfico –narrativa, signó el recorrido que caracteriza la investigación educativa en nuestra comunidad. Este enfoque, que se centra en la exploración de las experiencias personales y las historias de vida, proporcionó una lente única a través de la cual abordar y problematizar, desde el inicio, la investigación educativa:

“A partir del estudio de las biografías de los profesores, que llamamos “memorables” (Porta, Sarasa y Alvarez, 2010) por las marcas o las “huellas” que dejaban sus “buenas” prácticas de enseñanza en la memoria de sus estudiantes, la investigación narrativa en educación constituye el campo de reflexión” (Porta, 2021, p 32)

El GIEEC, ha generado durante los últimos veinte años numerosas investigaciones (actualmente se está gestando el proyecto N° XI) y debates en torno a la formación del profesorado, invitándonos a reconocer ya, en su primera etapa, la inauguración de una tradición narrativa que promovió un cambio de paradigma en los procesos de construcción del conocimiento, y un reenfoque de la percepción hacia una “realidad” subjetivada, en los procesos de reconstrucción de la subjetividad. Reconocemos el germen de estas cualidades en sus primeras producciones en torno a la categoría de buena enseñanza. En aquel entonces, en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997), el análisis de las “buenas practicas” a partir de las narrativas de los sujetos implicados habilitó, según cuentas sus integrantes, deslizamientos hacia consideraciones que impulsaron trabajos en relación a la centralidad de la vida de los profesores, destacados como “memorables”, en su desarrollo profesional y personal. En estos tránsitos la incorporación de la afectividad y la sensibilidad en la docencia, y en la formación de los/las docentes, ha dado lugar a una expansión del repertorio de significados en relación a las múltiples dimensiones que conforman la experiencia cotidiana de ser docente, potenciando el *racconto* de vidas profesionales no escindidas de vidas personales. Sin profundizar en esta presentación en la organización de las categorías, enfoques epistemológicos y hallazgos que conformaron cada uno de los

proyectos abordados por el Grupo en las últimas dos décadas, ni en los movimientos y desarrollos particulares de sus integrantes, ni en la proliferación de grupos y líneas de investigación que ha favorecido, el espíritu del GIEEC, en tanto variante germinal, resulta evidente.

Sostenido en un posicionamiento crítico, la adhesión del grupo a enfoques epistemológicos disruptivos, emergentes y, en muchos casos, contemporáneos, ha dialogado, hacia el interior del equipo, con la perspectiva narrativa adoptada desde su emergencia. Como enfoque clave para registrar historias que contrarrestan los grandes relatos, la indagación narrativa tensionó los regímenes de Verdad instaurados por la modernidad-colonialidad en la construcción de conocimientos, y marcó el comienzo de un recorrido profundamente subjetivo para los miembros del GIECC. De la generación de narrativas, cimentadas en epistemologías situadas (Haraway, 1991) brotó una intención pedagógica, y también política, que tensionó e interrumpió lo naturalizado en los tradicionales modos del hacer de la ciencia social, poniendo sobre la mesa la politicidad del conocimiento científico, y echando por tierra el anhelo de significación unívoca en las investigaciones y las posibilidades una desvinculación aséptica del investigador en la producción de conocimientos, El GIEEC inauguró un modo de preguntar/hacer que juega entre la facticidad de un sentido sedimentado y la posibilidad de exceder ese sentido.

A decir de su director, una expansión biográfica que ha socavado los límites de lo instituido, alterando las prácticas, y que a modo de las perspectivas descoloniales, no pugna por instituirse en un nuevo hegemón, sino por la emergencia, de una inagotable y siempre inacabada, potencia instituyente:

Esta expansión incluso me llevó, más de una vez, a atravesar el umbral de lo aceptado en nuestras instituciones. O más bien, a sentir una transformación en los territorios que habitamos, especialmente en relación con el conocimiento que generamos y con el movimiento que nuestras producciones suscitan. En términos más formales (...) podría decir que en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la expansión de lo biográfico ha estado estrechamente vinculada a comprender la investigación narrativa no solo como una metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas. (Porta, 2021, 33)



Mediante sus palabras comprendemos que al indagar en los modos en que construimos conocimientos, podemos reconocer que no se trata (exclusivamente) de la adquisición de destrezas en metodologías estandarizadas, sino de posicionamientos subjetivos que, en el reconocimiento de tensiones irresueltas, nos convocan a tomar decisiones ético-onto-epistémicas dentro de las relaciones de poder comprometidas en la producción del conocimiento científico (Díaz, 2000). En este sentido, las estrategias metodológicas y pedagógicas que se asumieron y se asumen, en la tarea de construir conocimiento en nuestro enclave local, y el efecto performativo de las narrativas emergentes, gestaron y gestan modos particulares de habitar las funciones universitarias a medida que emergen prácticas relacionales, perspectivitas y heterogenéticas (Rolnick, 2019). Estas prácticas, cimentadas según narran sus actores, en pedagogías radicales en las que el pensar ya no tiene como punto de partida la realidad externa sino la experiencia propia (Maturana y Pörksen, 2010), tensionaron y tensionan los modos tradicionales, desafiando los límites de lo convencional. Desde nuestra perspectiva, comprendemos que estos “modos del hacer” no solo reconfiguran el vínculo entre pensamiento y ser, impulsando resonancias (y reciprocidades) en los procesos de subjetivación política (Rolnik, 2019), sino que potencian el reconocimiento de asociaciones entre política y ontología que, desencadenan procesos de re-configuración de la propia subjetividad, y habilitando nuestra acción transformadora, también, en los modos de habitar la vida académica. En este nimio gesto, reconocemos al GIEEC como una semilla que incorporó en su descendencia una mutación de la línea germinal, caracterizada por prácticas que se fundamentan en la impermanencia y la inestabilidad del conocimiento, favorece la emergencia de habitares impermanentes, colectivos, enlazados a esta historia.

En este enclave, las desterritorializaciones múltiples (Despret, 2022), que alteran lo instituido y habilitan la emergencia de otros modos de habitar la academia, nos convocan a otros modos de conceptualizar los territorios.

### **Habitares impermanentes, territorios habitados**

Federico Falco (2020) nos recuerda en su novela *Los llanos*, la necesidad de contarnos historias para vivir, para existir, reconocernos en compañía y ganarle espacios al despojo y a la soledad, “atarse a algo que tenga raíz, anudarse para no perderse en el viento que sopla”(p.232) dice, invitándonos a reconocernos en otros que estuvieron

antes, que plantaron la semilla, en cuyas raíces hoy, nos anudamos para sentirnos menos solos, para pensar en compañía. Y, quizás, el GIECC es eso, la raíz que nos encuentra en un territorio cohabitado al que nos anudamos en el agenciamiento de prácticas académicas (Despret, 2022).

Vinciane Despret (2022) problematiza, desde la etología, pero también desde la antropología cultural y la epistemología de la ciencia, los modos en que el mundo académico ha moldeado la noción de territorio y desmantela las interpretaciones que lo han configurado como un terreno de lucha y una propiedad, poniendo en escena un “debate interminable sobre sus significaciones posibles” (Morizot, en Despret, 2022, p.168). En *Habitar como un pájaro*, la autora nos exhorta a reconocer la ligazón indisociable entre los territorios y los modos de habitar, abriendo la posibilidad de imaginar usos no habituales de los espacios, reconocer otras conexiones, otras relaciones y otros vínculos a través de otros modos en la organización de lo sensible, es decir, en la producción de lo común. Haciendo eco de su propuesta, más que a conceptualizar, nos disponemos a la tarea de “inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer” (p36). Reconociéndolo entonces, como espacio imposible de asir, pero capaz de transformarse a partir de las prácticas cotidianas y las relaciones de aquellos que lo habitan, pensamos un territorio en devenir, que prevalece extrayendo de la afectividad su potencia de transformación (Combes, 2017, p.27).

Desde estos lentes, los territorios son potencia que emerge a través de una (o muchas) voluntad(es) de habitar. Construir múltiple por antonomasia, el territorio deviene continuo acontecer de sucesivos construíres, habilitando nuevos campos de lo posible “sinónimo de apropiación (más no de propiedad), de subjetivación fichada sobre sí misma. Él es un conjunto de representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 372). Fuerza subjetivante, que abre posibilidades de autocreación continua, los territorios emergen atados a historias, invenciones de vida y de prácticas, procesos de transformación creativa a través de los cuales los individuos y los grupos se transformaron en algo diferente a lo que eran antes. Agenciamientos que implican mutaciones a partir de una voluntad de poder sobre nosotros mismos (Deleuze & Guattari, 1998), abrir la posibilidad de atarse a algo, pero atarse con los ojos abiertos.

Profundizar en los procesos de subjetivación que se anudan en estos habitares, convocan a reconocer, nuevamente, deslizamientos hacia la lógicas relacionales, en las que la ontología deviene ontogénesis (Combes, 2017), movilizando otras formas de relación para con la vida, en constante cambio y transformación, “ otras formas de relación con lo social, con el cuerpo, con la política, con la ética y con el conocimiento (...) El compromiso de estas formas emergentes de vida es con la creación de otros mundos” (Piedrahita Echandía, 2015, p.40).

Devenires políticos que disrumpan maneras únicas de existir y actuar en el mundo, movilizando agenciamientos que nos interpelan a indagar en las micro - políticas para comprender las configuraciones de la vida académica que emergen en nuestra comunidad de práctica y favorecer, en su agenciamiento, nuestro devenir político que contribuya en la generación de “mecanismos y prácticas que procuran la re-definición y re-significación de vida en condiciones de auto-determinación y dignidad” (Albán, 2007, p.25).

### **Referencias bibliográficas**

ALBÁN ACHINTE, A. El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Popayán, Institución Educativa La Pamba, 2007

ALBÁN ACHINTE, A. Y ROSERO, J. R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas (Col)*, (45), 27-41, 2016.

ÁLVAREZ, Z., PORTA, L Y YEDAIDE, M. Pasión por enseñar. Emociones y Afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas, Espacio Pedagógico. Universidad Nacional de San Luis. No. 64,65, 2012.*

APPLE, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp.29-39*

ARFUCH, L. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010

- BARAD, K. Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BECHER, T. Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, Gedisa, 2001.
- BÉNARD CALVA, S. M. "Autoetnografía: una metodología cualitativa," México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); El Colegio de San Luis, A.C. (COLSAN), 2019.
- BERARDI, F. Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. CABA, Caja Negra, 2018
- BHABHA, H. El Lugar de la Cultura. Buenos Aires, Manantial, 2002.
- BOURDIEU, P. Homo Academicus, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- BRAIDOTTI, R. Lo posthumano. Barcelona, Gedisa, 2015
- BUTLER, J. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Buenos Aires, Paidós, 2015.
- CARDOZO, D. (2018). Investigar desde la extensión: apuesta a una epistemología pasional y rebelde. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(9), julio-diciembre. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7838
- CLARK, B. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Editorial Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana Azapozalco, 1991.
- CERTEAU DE, M. La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana, ed.1996.
- DIEZ, J. Cartografía Social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En Diez Tetamanti, Juan Manuel y Escudero, Beatriz, comp Cartografía Social. (pp 13-26). Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2012
- CHASE, S. Investigación narrativa. Denzin, N. & Y. Lincoln Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires, Gedisa, 2015.

- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5). p. 2-14, 1990.
- CONTRERAS, J. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, v. 41, n. 1, p. 15- 40, 2016.
- DELEUZE, G. & GUATTARI F. *Mil Mesetas*. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (tr.) Valencia, Pre-textos, 2006-7 Edición.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. El campo de la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona, Gedisa 2011.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Paradigmas y perspectivas en disputa. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona, Gedisa, 2012
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Métodos de recolección y análisis de datos. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires, Gedisa, 2015.
- DENZIN, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, SAGE Publications Ltd. 200-216.
- DESPRET, V. *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires, Cactus, 2022.
- DE SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.
- DUSSEL, E. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, Trotta, 2007.
- ESCOBAR, A. Ponencia presentada en el Panel presidencial “Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación”, en el Congreso de LASA 2020.
- ESCOBAR, A. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Ediciones UNAULA, 2014.
- FONTANA, A. & FREY, J. La entrevista. Denzin, N. & Y. Lincoln *Métodos de recolección y análisis de datos*. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa, 2015
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta, 1992.
- FRY, T. *City futures in the age of a changing climate*. Londres, Routledge, 2015.

- GEERTZ, C. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1973.
- GIROUX, H. La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, febrero, 15-26, 2016.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona, España, Gedisa, 2012
- GURDIÁN FERNÁNDEZ, A. G. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial UCR, 2007.
- HARAWAY, D. *Simios, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra, S. A., 1995.
- HARDT, M. & NEGRI, A. *Imperio*. Barcelona, Editorial Paidós, 2002.
- HOLMAN JONES, S. Autoetnografía. Denzin, N. & Y. Lincoln *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires, Gedisa, 2015.
- KINCHELOE, J. & MCLAREN, P. Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*, pp. 241-315, 2012.
- KUBY, C. & CHRIST, R. Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304, 2018.
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LANDER, E. "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas". Buenos Aires: CICCUS-CLACSO, 2011.
- LEFF, E "Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la ecología política", en *Ambiente & Sociedade*, V. XX, n. 2, São Paulo, p. 229-262; jul.-set. 2017.
- MEDINA, J. M. y TOMMASINO, H. *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Primera edición. Rosario, UNR Editora, 2018.

- MIGNOLO, W. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa, 2007.
- NORDSTROM, S. Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226, 2018.
- PALAMIDESSI, M; GALARZA, D Y SUASNÁBAR, C. La producción de conocimientos sobre educación en Argentina (1990-2003). Buenos Aires, Manantial, 2007.
- PASSEGGI, M.C. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. Murillo, G. (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, UBA, 2015.
- PIEDRAHITA ECHANDÍA, E. Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia. CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- PORTA, L. (coordinador). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: UBA, 2021. (Tomo 5 Colección: Narrativas, Autobiografías y Educación).
- PORTA, L; AGUIRRE, J.; RAMALLO, F. La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios* 4(7), p. 164-183, 2018.
- PORTA, L Y FLORES, G. La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis*. Universidad Nacional de La Pampa. Volumen 16, 2021.
- PORTA, L Y YEDAIDE, MM *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM, 2017
- PORTA, L. & YEDAIDE, M. La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (17) ,177-192., 2017.
- PORTA, L. & YEDAIDE, M. Pedagogías descoloniales y el tiempo propicio para la refundación de las narrativas del género. Bidaseca, K. (Comp.) *Poéticas feministas decoloniales desde el Sur*. Buenos Aires, RPDecolonial, 2018.
- QUIJANO, A. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. En *Casa de las Américas*, No. 259 – 260, abril – septiembre, Págs. 4-15, 2010. RAMALLO,

F. El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela "El canto del Fuego." Revista Cronía Año 18 - N° 14. Pp 48 – 57, 2018.

RAMALLO, F Y PORTA, L. Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En: Kaplan, C. Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp-59-75, 2018.

RANCIÈRE, J. Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio & G. Diker (comps.) Educar: (sobre) impresiones estéticas. Serie Seminarios del CEM (283-291). Entre Ríos: Fundación La Hendija, 2012.

RICHARDSON, L. & ST. PIERRE, E. Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), The SAGE Handbook of Qualitative Research. USA: Sage, 2015.

RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, N° 25 Vol 2, 9-22, 2006.

ROLNIK, S. Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. CABA: Tinta Limón, 2019.

SARASA, M. C.; PORTA, L. Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Mar del Plata, Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2008.

ST. PIERRE, E. Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-69, 2017.

ST. PIERRE, E. The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657, 2013.

SUAREZ, D. Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Revista Trayectoria*, N° 3, 1-13, 2015.

SUASNÁBAR, C & PALAMIDESSI, M. "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 59-77, 2006.



VALLES, M. S. Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis Editorial, 2000

VARELA, F., THOMPSON, E. Y ROSCH, E. De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona, Gedisa, 1997.

WALSH, C. (Ed.). Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013

WALSH, C. (Ed.). Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir. Tomo II. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2017.

YEDAIDE, M. M., ALVAREZ, Z., & PORTA, L. La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13(1), 27-35, 2015.

YEDAIDE, M. Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. Revista Praxis Educativa, Vol. 23, No. 1, 2019.

YEDAIDE, M. Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im) posibilidad de lo nuevo. Sañudo Guerra, L. & H. Ademar Ferreyra (comps.). Miradas y voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa. Córdoba: Comunic-Arte, 2020

YEDAIDE, M. M.; PORTA, L. & RAMALLO, F. Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. Espacios en Blanco. Revista de Educación, N°31, vol. 2, 2021.

## Notas

1 Licenciada en Gestión Cultural. Doctoranda en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto) biográfica y biográfica en educación, FHA, UNR. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Becaria doctoral de CONICET. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Correo electrónico: [lucianaberengeno@gmail.com](mailto:lucianaberengeno@gmail.com)

2 Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional de Granada, España. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la UNMdP. Correo electrónico: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

3 Doctorado en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación. Facultad De Humanidades Y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Esta investigación participa de la Beca Interna Doctoral, otorgada por el CONICET a la investigación: “Configuraciones de los hábitats académico: una indagación biográfico-narrativa sobre los procesos de subjetivación política en los modos de habitar la Universidad en la comunidad científica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina” cuyo director es Dr. Luis Porta Vázquez y cuenta con la co-dirección de la Dra. María Marta Yedaide.

4 Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

5 Doctor en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Investigador de CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

6 V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación: “*Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación*”, realizadas en la ciudad de Mar del Plata los días 27, 28 y 29 de octubre 2022.

7 I Workshop Profesores Memorables: “*Registros sensibles de una expansión auto-biográfica*”, realizadas en la ciudad de Mar del Plata el 17 de abril de 2023.

# Justicia histórica y epistemológica para la matemática peruana

Higida Rosa Moreno  
Janina Moquillaza Sánchez

## Introducción

En esta reflexión teórica tenemos como objetivo comprender a la ciencia matemática peruana, desde el valor de los conocimientos de nuestras civilizaciones ancestrales del Perú, frente a las implicancias que ha traído consigo la denominación “Nuevo Mundo” al continente americano, cuando esta identificación colonizadora no consideró formas ancestrales del hacer ciencia matemática en diálogo con la naturaleza.

Metodológicamente, por el enfoque cualitativo holístico, con aproximación hermenéutica cultural, pensamos ser necesario redefinir la historia de conocimientos en la América precolombina, modificando de manera radical la percepción de como las civilizaciones ancestrales del Perú, Caral (5000 a.C-2000 a.C), Sechín (3600 a. C-600 a. C), Cupisnique (800 a. C-200 a C)), Moche (100 a C - 800d C), Nazca (650 a. C - 600 d. C), se desarrollaron en este lado del continente miles de años antes de la llegada de los europeos.

En el Perú, ha traspasado el tiempo la realización de significativos aportes al conocimiento humano en las matemáticas, que se encuentran en edificios como evidencias materiales en las ciudades, templos, pirámides construídos para fines de uso

público, plazas, la organización urbana, la organización agraria y organización estética, metalúrgica, medicina, cerámica y fina joyería encontrados en tumbas.

En especial nos referimos a la cultura Caral, la civilización más antigua de este Continente, sus diferentes aportes a las maneras de vivir de ese entonces y en particular por evidenciar el conocimiento de una matemática a nivel de número y de relación espacial, al igual que otras culturas de la misma antigüedad como Mesopotamia y Egipto (Corvalán Márquez, 2015).

Consideramos importante reconocer que los denominados países de la Comunidad Andina, como el Perú, tienen en común un pasado histórico de grandes civilizaciones que han aportado a la humanidad en diversas áreas del conocimiento humano, pero desafortunadamente, no se ha reconocido en la historia mundial, tampoco en la historia local, la verdadera dimensión de los alcances logrados por nuestros antepasados.

Por ello, sustentamos la creación de todo un nuevo programa curricular que primero nos recupere la historia, la memoria, la dignidad, integrando en nuestro sistema educativo un currículo que incluya el conocimiento holístico construido durante miles de años y que están en los registros arqueológicos.

Finalizando, proponemos justicia histórica y epistemológica para la matemática peruana, reconociendo que nuestros ancestros construyeron y constituyeron civilizaciones que van emergiendo poco a poco, trastocando todos los discursos científicos, desvelando una lógica matemática propia, holística, frente a prejuicios epistemológicos, culturales, daños causados a nuestra identidad por imposiciones del proceso de colonización y justificaciones perversas que respondían a intereses del pensamiento dominador, dogmático y aniquilador.

## **Conceptualización**

Uno de los grandes problemas de América Latina y de la civilización andina ha sido su casi nulo reconocimiento en todo lo que desarrollaron ya sea en la astronomía, arquitectura de sus templos, agricultura y su organización social, pues de acuerdo a Villa (1986) la literatura eurocentrista muestra que el conocimiento científico de este lado del mundo, en particular de América Andina ha sido tan pobre, lo que facilitó su conquista

y dominación; sin embargo, ante la globalización, este pensamiento poco a poco se ha empezado a debilitar frente a las argumentaciones u concepciones ancestrales muy bien fundamentadas que de alguna manera están cambiando la visión de una cultura muy subvalorada y relegada a la indiferencia cultural y social.

En estos últimos tiempos, el conocimiento desarrollado por nuestros ancestros, está siendo interpretado con mayor veracidad en base a los nuevos hallazgos rescatando en ello el sistema de símbolos, diseños y construcciones arquitectónicas que empleaban, donde el desarrollo del aspecto social responde a aspectos científicos, cuyas formas específicas de razonamiento e inferencia, entre otras actividades cognoscitivas y materiales, se han realizado en base al conocimiento de medidas matemáticas o de la física.

Desde el punto de vista de Milla(1986), nuestra cultura andina alcanzó su pleno desarrollo sin que le falte nada, pues para el mundo andino, el hecho de las evidencias y metodologías empleadas en las construcciones arquitectónicas hace más de 5000 años antes de la era cristiana, deviene de la función para la cual fueron diseñadas, y se infiere de ello que conocieron y potenciaron un sistema Geométrico Proporcional de medidas, cuyo factor de cambio o variación fue la relación matemática, denominada Pi para los griegos y Katari para los andinos, establecida a través del símbolo que representa la cosmovisión de la cultura andina y que se la denomina “Cruz Andina”, o Chakana, cuyo origen se encuentra en el primer acto de toda investigación científica: la observación, pues nuestros ancestros al igual que los grandes forjadores del conocimiento humano de la civilización Siria y Egiptia (Thales de Mileto, Aristóteles, Platón, Diofanto, Eratostenes, entre otros) observaron el cielo y en él encontraron muchas respuestas a sus preguntas que las plasmaron en su realidad o contexto.

Las grandes civilizaciones del mundo andino antiguo, hicieron y desarrollaron matemática, ellas nos han dejado un legado de mucha trascendencia para fortalecer nuestras raíces y nuestra identidad cultural, en particular las culturas andinas.

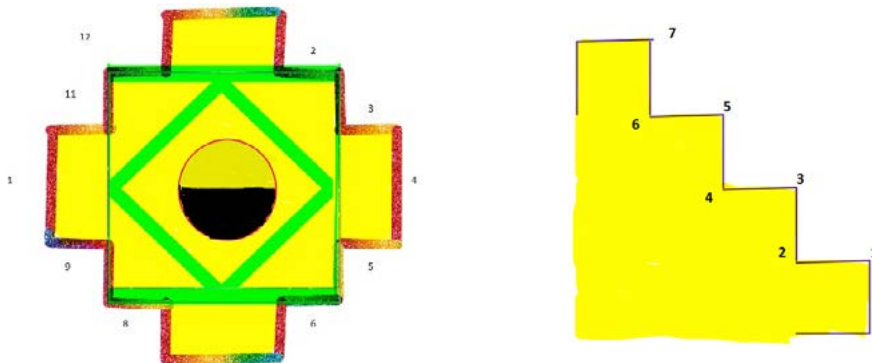
### **La Chakana símbolo de la matemática andina**

La palabra “Chakana”, tiene origen en lengua quechua que significa “escalera” u “objeto a modo de puente”, escalera para ir de un lugar a otro. Su significado compromete

la astronomía, la cosmovisión, la filosofía, la arqueología como un patrón que está relacionado con los habitantes de los Andes, siendo un símbolo de mucha frecuencia en las evidencias de la cultura andina y posteriormente del Tahuantinsuyo. Su forma es la de una cruz cuadrada y escalonada, con doce puntas, se dice que el símbolo también tiene correspondencia con la Cruz del Sur, la constelación del Polo Sur, formada por las estrellas.

Para ello haremos un análisis de las diferentes dimensiones que tiene la Chakana como alcance cultural y científico.

### La Chakana y los días de la semana



**Figura 1**

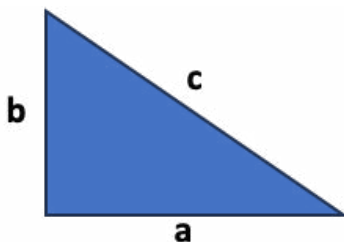
De acuerdo al investigador Boliviano Javier Rodríguez, la Chakana o Cruz andina permite señalar los días y meses del año andino, a través de la multiplicación y suma aritmética, asumida y entendida como leyes de acuerdo a su contexto. Así mismo el cálculo de los días de la semana, estaría representado en una cruz andina de 4 escalones, con 7 vértices que, multiplicado por 4 simetrías de la Chakana, se obtiene el número 28, que representa los días del mes y los días en los cuales la Luna realiza su movimiento de traslación alrededor de la Tierra. Así mismo, el investigador remarca que al multiplicar los 28 días por 13 meses que tenía el año andino, se obtiene la cifra de 364 días, que simboliza los días de un año y el día 365, es cuando el sol está en reposo para iniciar el nuevo tiempo y la renovación de nuevas energías (Solsticio de invierno).

## El teorema de Pitágoras y la Chakana

Determinar el significado de la Chakana, es ingresar a una caverna oscura, con caminos diversos que se entrecruzan, y que en esa diversidad de concepciones se develan tres niveles de significancia relacionado a lo místico, filosófico y sociológico. Esto nos lleva a referirnos al filósofo griego Pitágoras (600 a.C.), fundador de una secta entre mística y religiosa, donde se estudiaba la matemática, filosofía y ciencias naturales con profunda relación con el estudio de la armonía del cosmos; para Pitágoras y sus seguidores el universo era un cosmos, un todo ordenado, con mucha armonía, donde la matemática jugaba un rol preponderante, llegando a afirmar que “el que llega a comprender la armonía en términos de números se vuelve divino e inmortal”, Ortiz (2005), que hacían del cultivo de la matemática la ciencia sagrada o ciencia de los principios divinos, que regían el mudo interior y exterior del hombre.

Desde la concepción de la Chakana, ( 5000 a.C a 3000 a.C ) considerada como un puente que une dos mundos, como el norte con el sur, este y oeste, se declara el Teorema de Pitágoras, el cual postula que:

***En todo triángulo rectángulo, el cuadrado de la longitud de la hipotenusa es la suma del cuadrado de la longitud de los catetos.***



$$c^2 = a^2 + b^2$$

Figura 2

Esto es un patrón de mucha recurrencia en las construcciones andinas, como la Inca, que haciendo uso de la acumulación de conocimientos propiciados por culturas anteriores a ella, destacan en las producciones de sus arquitecturas, diseños e imágenes que se inscriben dentro del aspecto geométrico, un desarrollo imaginario visual coherente, visible y traducible a un nivel simbólico de lo que representa el teorema de Pitágoras.

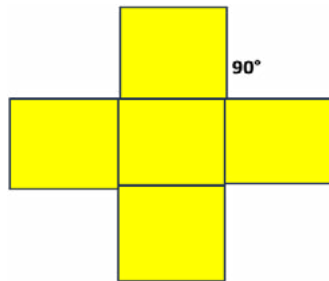


Figura 3

Así, al triángulo rectángulo se le adjudica un plus, un agregado simbólico y con él se inicia el pensamiento geométrico, en las diferentes manifestaciones de pirámides. De este modo, podemos apreciar y afirmar que ciertas nociones y conocimientos en el ámbito de lo fáctico y lo exacto, asociadas a la concepción científica y moderna occidental no son en realidad, exclusivamente occidentales. Esta idea de exclusividad occidental es generada y retransmitida actualmente de manera poco crítica y unidireccional por la educación, donde a todas luces se busca omitir y señalar los logros de una civilización no occidental, y que procuraron relacionarlo a lo mítico, fantástico, metafísico o espiritual.

### **Visión Bidimensional y Tridimensional de la Chakana**

Por lo descrito, la Chakana, no es un símbolo creado aleatoriamente, sin fundamento estético, aun siendo una representación simbólica de un conjunto de tradiciones, principios, elementos y formas geométricas es el resultado de abstracciones, deducibles de su forma simétrica y equilibrada con características expansivas y



contractivas, es decir, que su forma y esencia son deducibles de un concepto abstracto concebido y presentado de las observaciones al cosmos o cielo.

Desde su concepción bidimensional, la Chakana representa a una cruz escalonada equilátera. Está formada por trece cuadrados que se acondicionan de manera sabia para generar su estructura total (1 arriba, 3 debajo de éste, uno justo debajo y dos a ambos lados, cinco debajo respectivamente, tres y luego uno). Si de los 4 vértices extremos se proyectan líneas a ambas direcciones la forma queda inscrita dentro de un cuadrado mayor que la contiene totalmente.

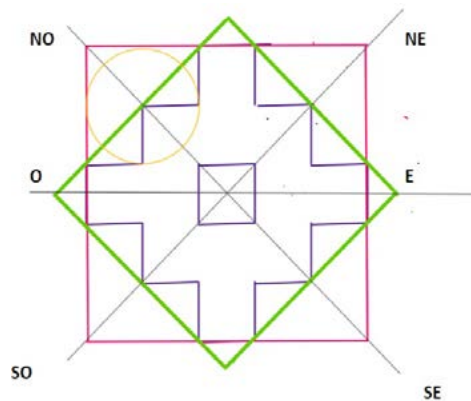


Figura 4

En la visión tridimensional, esta consta de 25 módulos cúbicos unidos que producen su forma total. Si realizamos la proyección de planos a partir de sus 6 extremos, se genera un cubo que contiene a la Chakana. Su característica principal es su estructura simétrica desde todos los posibles puntos de vista, y la disposición de la secuencia de repetición de los módulos genera un ritmo que va de lo decreciente hacia lo creciente para volver a decrecer. La simetría estudia la manera y modo de acumular formas, para dar a conocer la relación entre la forma básica repetida, y la global obtenida por la integración de sus partes.

## El Cuadrado y el Círculo, base geométrica de la Chakana

Tanto el cuadrado como el círculo son símbolos matemáticos antiquísimos que desde las civilizaciones antes de cristo, representaron ser dos figuras geométricas poseedoras de mucha información relacionada con el pensamiento sagrado, símbolos vinculantes a su forma de pensar y apreciar su cultura, su religión, su pensamiento; de la misma manera que se utilizó en la construcción de la arquitectura Siria y las pirámides de Egipto. Con ello, podemos reconocer que el origen de este saber no es exclusividad de una sociedad secreta ya que todas las construcciones "sagradas" en las diferentes latitudes siempre han relacionado el cuadrado y el círculo, como las formas geométricas que guardan información subjetiva e impulsan el desarrollo espiritual de todo individuo.

Para la Historia de la Matemática, uno de los problemas de la matemática antigua fue precisamente hallar la relación de estas dos figuras geométricas a través de uno de los grandes problemas de la antigüedad, **la cuadratura del círculo**, problema que fue planteado en primera instancia en el papiro de Rhind, donde se ofrece una aproximación del círculo vía un cuadrado inscrito en él. De manera general, la cuadratura de una figura plana, consiste en construir un cuadrado que tenga la misma área de la figura plana dada, cualquiera que fuera esta, usando únicamente regla y compás. Entonces, dado un círculo con determinado radio  $r$  ¿habrá algún cuadrado que tenga la misma área del círculo con radio  $r$ ? De acuerdo a la literatura de Historia de la Matemática, fue el griego Hipócrates de Quios (400 a.C.) quien estudió esta relación en la época griega. Desde los aportes de Milla (2003), nuestros antepasados tuvieron la noción de este problema. Concepción que se desprende de la manera tan intuitiva como se construyó la Chakana, considerada como una cruz escalonada, intuición deducible a partir de la constelación de la Cruz del Sur, el eje celeste del hemisferio austral donde vivimos, observada en los fenómenos celestes y analizada por el hombre andino, quien en base a observaciones llegó a entender el lenguaje cósmico influenciando como consecuencia en su pensamiento, que lo transmitió en una sola unidad de práctica ancestral, Ciencia y Religión.

Analizando los aportes de Milla (2003), quien da a conocer que la Chakana es una buena aproximación a resolver la cuadratura del círculo, trazando diagonales del cuadrado que circunscribe a un círculo dado, podemos establecer que, desde el punto de

vista de un arquitecto, es entendible su interpretación, más el problema de la cuadratura del círculo en la antigüedad, tenía ciertas condiciones como las de usar únicamente regla y compás en la solución del problema y en el menor número de pasos. La historia señala que, hubo matemáticos como Dinostrato (350 a.C.), quien resolvió la cuadratura del círculo, usando curvas nuevas para la época, sin el uso de regla y compás, lo cual violaba las reglas de juego establecidas.

Uno de los principales aspectos a conocer en este problema, es el valor de  $\pi$ . Se sabe que, el número no salió de la nada, nació de la simple observación, al percatarse que la razón o relación entre la Longitud de una circunferencia  $L$  y su diámetro  $d$  da el valor de una constante, pues cuanto mayor es el diámetro de una rueda, mayor es la distancia recorrida por un punto fijo de la misma al dar una vuelta completa.

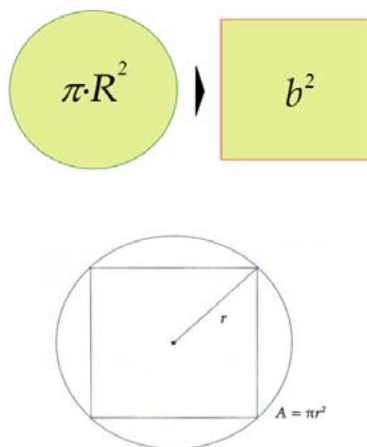


Figura 5

Sin embargo, el número  $\pi$ , no sólo es la razón constante entre la longitud de la circunferencia y su diámetro, sino que también es el doble de la razón constante entre el área de un círculo y su cuadrado inscrito.

$$\frac{A}{\text{Área del cuadrado inscrito}} = \frac{\pi r^2}{2r^2} = \frac{\pi}{2}.$$

Pero ¿Quién asegura que el del área que se acaba de formular es el mismo que se tiene de la longitud de la circunferencia? Hubo que esperar el ingenio de Arquímedes para estar seguros que estas dos notaciones eran las mismas. Como ya se ha mencionado, muchos geómetras intentaron resolver el problema, donde algebraicamente “cuadrar un círculo de área significa, buscar un cuadrado de lado  $l$  de modo que

$$\pi r^2 = l^2 \blacksquare$$

Lo que implica buscar un  $l$  tal que:

$$l = r\sqrt{\pi}$$

esto equivaldría a construir con regla y compás y por ende . Este problema permaneció insoluble desde la época de Hipócrates hasta 1862 donde el matemático alemán Carl Louis Lindemann probó de un modo inequívoco, que la cuadratura del círculo es imposible determinarla usando regla y compás, es decir, probó que no es un número algebraico sino trascendente, lo que hace imposible de ser construido con regla y compás.

En ese sentido, haciendo referencia a las palabras de Einstein, mencionado por Navarro (2016) al decir que la constante  $\pi$  es un número fundamental en la descripción del universo, donde el hombre, como producto de todo fenómeno natural gobernado por leyes que tengan que ver con lo circular, establece una relación básica y elemental entre entender lo circular de lo no circular, y esto es, encontrarse siempre con el número  $\pi$ ; por tanto, es comprensible que nuestros antepasados hicieran aquello, observaron, dedujeron y plasmaron en sus cerámicos, templos y construcciones, lo que ellos percibieron del cosmos, que no necesariamente fueron notaciones de índole numérico ni algebraico, pero sí fueron notaciones de naturaleza iconográfica, tal vez en base a un reducido número de símbolos geométricos que fueron seleccionados de acuerdo al color, tamaño, forma entre otras características para transmitir de manera definida su sentir y entendimiento del momento en el cual se desarrollaban como cultura.

Desde el tratamiento matemático, el estudio geométrico realizado por el arquitecto Carlos Milla, no deja de ser valiosa e importante, al pretender dar una interpretación

de los conocimientos matemáticos de nuestros ancestros a través de la Chakana, considerada como figura geométrica mística que permitió la cuadratura del círculo, sin embargo, se hace necesario realizar un estudio más analítico y detallado, pretendiendo estudiar y conocer bien el comportamiento de la simbología geométrica que muestran las evidencias para entender y manejar los símbolos andinos, pues sin la comprensión de estos, nunca estaremos en la condición de poder leer o interpretar los mensajes y enseñanzas que nos legaron nuestros ancestros.

### **La etnomatemática**

En 1909, cuando Clark Wissler usó la palabra etno-historia para referirse a documentos escritos y otros datos arqueológicos para reconstruir la historia de culturas originarias, se refería al estudio de sociedades consideradas no occidentales, sin escrita, en situación de colonización y sin historia propia.

El caso peruano se diferencia en que aún estamos en proceso de investigación para afirmar definitivamente si hemos sido pueblos ágrafos, o nó, pues falta dedicar el tiempo suficiente para integraciones interdisciplinarias que nos lleven a mejor escuchar al pasado, no hemos observado atentamente los dibujos que requieren mirada especial sobre cada detalle del pasado, los códigos, las señales, las inscripciones en piedras, huesos, maderas y cerámicas. Además de la falta de más investigación científica, muchos documentos han sido saqueados, llevados a otros países sin que sepamos de qué realmente se trata.

De parte del Estado no se ha contado con recursos financieros suficientes para la investigación científica, tampoco ha habido de parte de nuestras universidades el sentimiento de responsabilidad social e histórica, que inaugure programas de fomento a las investigaciones arqueológicas, antropológicas, multidisciplinarias, para la recuperación de nuestra dignidad científica, reducida apenas a la investigación rígida y la certeza única de metodología europea cuantitativa.

El reconocimiento del hacer matemático con sus modos socioculturales de observar, organizar, comparar, medir, reflexionar, relacionar las necesidades de sobrevivencia a las posibilidades de encontrar soluciones al hacer ciencia holística en las más antiguas culturas, tiene origen en el libro *África counts: numbers and patterns in Africa Culture*, escrito por la matemática Estadounidense Claudia Zaslavsky (1917-2006).

En 1977, el matemático brasileño Ubiratan D'Ambrosio se refirió a este tipo de estudio como Etnomatemática y el término se consolidó en 1984 en Australia, con la ponencia *Socio cultural bases on mathematics education in ICME-5*. En 1985 al publicar el artículo *Ethnomathematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics*, el autor presentó el primer tratado teórico del Programa Etnomatemática, en el cual se incluye las dimensiones: Cognitiva; Educativa; Conceptual; Histórica; Política y Epistemológica.

Hasta el siglo XXI, la educación escolar peruana se mantiene usando la versión matemática eurocéntrica que nos trata como un pueblo dependiente de los conocimientos europeos, y los incas serían nuestro origen más remoto. Sin embargo, el reconocimiento de nuestra persona holística es lo que nos hace apreciar de otra manera los vestigios de soluciones matemáticas, como fuente histórica que también se ve en los relojes de piedra que hasta el día de hoy muestran que así era como se contaba el tiempo de riego, de planteo, o de diálogo con los dioses, ya sea en Caral, o en la Libertad al norte del Perú, o en Machu Picchu, al sur.

Los dibujos geométricos de Nazca (650-600 a.C), igualmente, son fuente histórica y testigo del diálogo fluido entre la relación humana con el cosmos, destinado a los rituales colectivos que relacionaban a los tres mundos reconocidos por peruanos y peruanas, como representado por el dios hermafrodita, Wiracocha, que creó al cielo y sus estrellas *Hanan Pacha*, el *Kay Pacha*, mundo de la tierra, la gente, los animales, las plantas y *Ukhu Pacha* las profundidades, el mundo interior de las semillas, donde viven las serpientes, por donde pasan los ríos.

Las técnicas de conteo como las primeras manifestaciones de aritmética y la forma a través de la geometría, se ven reflejados en el uso de cuerdas, nudos, piedras, granos, dibujos en piedras y arenas, representaciones en pequeñas o grandes dimensiones geométricas, usadas por nuestros ancestrales para desarrollar civilizaciones sostenidas (Tun, 2014; Tun y Montaluisa, 2014), organizadas en cuanto a la religión, el trabajo, el urbanismo con la realización de censos, el reparto de víveres por las mitas, el transporte de mercancías entre ciudades y reinos, el comercio de alimentos, tejidos, metalurgia para los guerreros, fina joyería, tapices, objetos de decoración y utilitarios en cerámica, producción al servicio de los comerciantes, nobles, sacerdotes y militares, con base en la información astronómica y calendaria.

Como expuesto anteriormente, la matemática permitió establecer un orden mediante la aplicación de leyes, una cosmovisión propia, apoyada en el lenguaje numérico (Urton, 1997). Preguntamos, ¿hasta dónde ha podido afectar a nuestro imaginario cultural, la desvalorización de todo este conocimiento, creatividad y estética? Desde el proceso de colonización epistemológica, con el pensamiento despreciativo que primó y se ha actualizado sobre los legados de nuestros ancestros, lo que ahora se observa es más bien la vergüenza del pertencimiento a los pueblos originarios.

Actualmente, concientizarnos implica que nos preguntemos ¿qué estamos haciendo para contrarrestar estos hechos? ¿Por qué, los investigadores no peruanos han sido, y son, los que mayor aporte han dado a estas investigaciones reveladoras? Estas y otras interrogantes nos motivan a estrechar la brecha entre lo que fue y lo que debe ser la justicia histórica y epistemológica a nuestros saberes, para construir un futuro de vida digna para todas y todos.

Los Derechos Humanos, dejan en claro la igualdad, dignidad y derechos de todos los seres humanos, a conocer y valorar sus orígenes, sin afectación alguna. Los siglos XV, XVI y XVII que marcaron un hito de sufrimiento en la historia de la sociedad peruana, y que a partir de los movimientos culturales, sociales, político, de religión que en ese entonces impusieron las élites absolutistas de la Europa Occidental con un discurso por nuestra servidumbre, se ha prolongado demasiado, se ha enraizado en nuestras mentes y se actualiza a cada momento.

En ese sentido, clamamos que de acuerdo a los Derechos Humanos (1948): Art° 1. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Así como en el Art. °2. “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Cuando nuevamente, a partir del siglo XX, el Positivismo francés (Auguste Comte), repitió el proceso colonizador de manera reconfigurada por la línea norteamericana de la Escuela Nueva, aplicando en nuestro país su lógica especial por la teoría evolucionista, igualmente se ignoraron nuestros saberes (Manoel Bonfim, 2005) y se impuso el pragmatismo, el tecnicismo, el inmediateísmo. Ignorar nuestras

capacidades investigativas, creativas, reflexivas, holísticas aún se da en los diferentes niveles de la sociedad peruana a través de los cambiantes sistemas de educación que se implementan en centros educativos de nivel básico, intermedio e institutos.

Así mismo, en las universidades peruanas, la formación de profesionales matemáticos se ha mantenido repitiendo un discurso que se estableció desde los intereses de poder, por la necesidad de justificar la expansión de las potencias europeas y estadounidense. Estableciendo desde allí que todo conocimiento europeo es universal y elementos materiales y subjetivos de su cultura serían superiores a las demás, en todo orden establecido.

Justamente en áreas de Educación, los investigadores peruanos han sido omisos, al mantenerse repitiendo saberes sobre la complejidad de la vida, apenas por los recursos cuantitativos, ciegos y sordos a toda la riqueza ancestral que se ve alrededor y a los fenómenos de la vida contemporánea que grita para ser reconocida.

Este es un discurso cuyo propósito está en mantener a la cultura Greca Romana como la cuna de las grandes civilizaciones humanas, pues como tal nos ha sido impuesta, como sinónimo de superioridad sobre el resto de los pueblos que habitan la tierra. (López, 2021). Desde este punto de vista, de acuerdo a Soto (1994), la cultura occidental comprende a toda Europa, Rusia, incluida América del Norte, Australia, Nueva Zelanda y a Sudáfrica, de allí que entendemos que no se trata de un contexto geográfico, sino más bien de una acción por posición de intereses de poder.

Como se ha visto anteriormente, la teoría de la evolución al considerar el “Nuevo Mundo” por condiciones de evolución biológica, propició que los conquistadores europeos usarán el discurso oportunista para un territorio habitado por “salvajes”, primitivos que lograron civilizarse gracias al proceso de la conquista europea. La teoría evolucionista los llevó a plantear que existirían culturas medianamente desarrolladas, pero que no superan a las civilizaciones industrializadas del 1er. Mundo (Europeo, Estadounidense), culturas medianamente industrializadas como las del Este europeo, serían del 2do mundo y nosotros, los del 3r. mundo, los primitivos, inútiles, sin ninguna inteligencia o conocimiento, pues no necesitábamos de ello (Michael Apple, 2008). Despreciando el potencial humano y la riqueza de civilizaciones más antiguas, que ya se habían desarrollado por miles de años, antes que el pensamiento europeo llegara con su aterrador dominante.



## **Metodología: revelaciones de la metodología hermenéutica cultural y la etnomatemática**

El proceso eurocentrista, si por un lado, nos planteó una trayectoria antropológica en que se cree que todo el conocimiento científico actualmente en uso en el Perú se debe a los aportes eurocentricos, que son reproducidos a través de sistemas educativos, por otro lado, al imponer una visión tergiversada de nuestra propia historia, ignorando a las culturas y civilizaciones que por miles de años se desarrollaron en estos territorios y cuyas ruínas vemos a diario, resultan en la producción de tensiones, presiones, conflictos, representados en símbolos y mitos contradictorios.

En la ciudad de Caral (5.000 a.C.) la Pirámide Mayor, está conectada a una plaza circular y ambas en ubicación estratégica, demuestran haber sido el espacio para edificio público, asiento del poder político. Observar el dibujo arquitectónico de esta civilización y su manera de matematizar la realidad, expone la simbología de una ciudad sagrada, con extensión de 68 hectáreas, compuesta por 32 conjuntos arquitectónicos monumentales, tres plazas de forma circular en alto relieve, con las mismas formas que se dan en la plaza central y dos plazuelas.

Como explica el profesor Justo Cáceres Macedo (2005, p.29):

En el espacio del núcleo, las edificaciones están distribuidas en dos grandes mitades: una alta y una baja. En la mitad alta de la ciudad se pueden apreciar seis grandes estructuras piramidales, un extenso conjunto residencial y varias agrupaciones de residencias ubicadas en relación con determinada pirámide. Todas las estructuras están distribuidas alrededor de un gran espacio abierto o plaza, y en la mitad baja la distribución de los edificios es diferente, ellos se encuentran sobre una terraza baja, alineados en un eje Este-Oeste.

En esta civilización podemos observar que los Carales tenían bien clara la noción de simetría y las proporciones geométricas, pues en terrenos con irregularidades o declives, hacían nivelaciones con materiales adecuados mediante reglajes para indicar el nivel. Sus paredes llamadas quinchas, tenían un diseño de mallas, que es un entramado de cañas y carrizos con fibras de junco.

En la construcción de sus altares como el altar Fuego Cruzado, que mantenía el fuego siempre prendido, tiene la forma circular, esto nos da a entender que ya tenían la noción de longitud de un círculo o algo similar, que los llevó a trazar con mucha exactitud en su construcción. Utilizaron enormes piedras angulares en las esquinas y bases de sus edificaciones con parantes de 5 a 30 cm de diámetro.

En las investigaciones realizadas por Ruth Shady como se ha mostrado en documento del Ministerio de Cultura (2014) se presentan evidencias de escritura en huesos de cráneos de cachalotes con diseños ondulados y con significados simbólicos. Así mismo se encontró fragmentos de un quipu, en cuyas cuerdas y nudos se registró información para los Caral, dando así a entender que con esa civilización se inició el uso del quipu considerado el ábaco del sistema numérico de los Incas, civilización desarrollada 4000 años después de la civilización Caral.

El descubrimiento de Caral ha traído como consecuencia, que se elimine la idea que se tenía de América y el Perú, como el “Nuevo Mundo” pues en verdad, se debe colocar a las civilizaciones peruanas en el origen mismo de la humanidad tal como se considera a las culturas de Mesopotamia, Egipto, la India y China.

La historia de los acontecimientos matemáticos es la historia de la humanidad, donde las ideas primarias de número, forma, área y figura, surgen de la convivencia del hombre con los desafíos de la naturaleza y se han ido perfeccionando cada vez más. Las evidencias de la construcción de centros urbanos, se han encontrado también en Sechin (2000 a.C.-400 d.C), en zona arqueológica de aproximadamente cinco hectáreas, con un complejo arquitectónico de siete edificaciones, el edificio principal en la parte central y otros lateralmente en pares. Con esculturas en los muros y estatuas el Templo de Serro Sechín tiene un adoratorio construido con adobes cónicos en la parte central del templo.

Así mismo la cultura Chavín (1200 a.C. - 300 a.C.) dejó edificios públicos, templos, centros ceremoniales con destaque para el Templo Viejo y el Templo Nuevo de Chavín de Huantar y su portada Negra y Blanca, con sus imponentes columnas, esculturas y escalera que lleva hacia lo elevado, lo sagrado. De la cultura Moche, que se desarrolló entre 200 a.C. y 700 d.C., sus edificaciones son monumentos que denuncian el complejo sistema de administración estatal en manos de sacerdotes y militares. Las principales, la Huaca del Sol y la Huaca de la Luna, la producción de metales para armas, oro, plata, cobre, turquesas, para la joyería.

El conocimiento de astronomía que permitió controlar el tiempo, identificar las estaciones, organizar rituales, mitos y símbolos, se hizo a través de observatorio astronómico desde donde elaboraron marcas, alineamientos de piedra o “huancas” con piedra vertical alargada, con simbolismo en la cosmovisión, 3000 años antes de la Cultura Nazca, se determinaban direcciones orientadas al seguimiento del sol. Sobre el direccionamiento norte, sur, este, oeste, con los hallazgos de hoy, tenemos la plena seguridad de que los antiguos peruanos como es el caso de Nazca, desarrollaron una avanzada civilización con conocimiento matemático que los aplicaron en la construcción de sus centros urbanos, hidráulica, redes de comercio específicamente del comercio del algodón, que se dió cerca de 30 siglos antes de los griegos (Shady, 2006, p. 85).

### **Reflexiones finales y nuestra Propuesta**

Sustentamos por la creación de todo un nuevo programa curricular que ante todo, genere la satisfacción de recuperarnos la historia, la identidad, la dignidad, con mucha objetividad, integrando en nuestro sistema educativo los registros arqueológicos de nuestros pueblos originarios, que den camino a nuevos estudios e investigaciones sobre las expresiones de civilizaciones ancestrales, y que se obtenga el mismo mérito de las antiguas civilizaciones que se desarrollaron al mismo tiempo correspondiente que en el resto del mundo.

Como ya hemos sustentado (Sanchez, 2016, p.71):

La tarea *hermesiana* de educar, inventar nuevas formas de vida colectiva en clases, es un entrelazado de conceptos desde las artes-inteligencias-sensibilidades-ética-responsabilidades-experiencias-instintos-filosofía-mitologías-identidades. Hay mucho más a comprender sobre nuestro pasado, de lo que ahora está ilustrando el presente y esvaziando el futuro, al mismo tiempo. Escogiendo amorosamente las energías que queremos usar, seremos mejores amautas, profesores-guías que entre otros, contribuyen para que más gente cruce puentes en dirección a un futuro más justo, libre y bello.

En el Perú así como en nuestros países vecinos, tenemos que tener el currículo que queremos, con justicia histórica y epistemológica a nosotros mismos.

## Referências bibliográficas

- Apple, Michael, (2008). Ideologia e currículo. Artmed.
- Bonfim, Manoel (2005). A América Latina. Males de origem. Topbooks.
- Cáceres, Justo Macedo ( 2005). Culturas prehispanicas del Perú. Grimanesa.
- D'Ambrosio, Ubiratan (2018). Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. Estudos Avançados, 32 (94), 2018
- López, R. (2021) Caral: La nueva Historia descolonizada de América, ResearchGate recuperada de <https://www.researchgate.net/publication/364754360>
- Ministerio de Cultura (2014) / Caral Archaeological Zone, Executive Unit 003, Ministry of Culture Av. Las Lomas de la Molina No 327, Lima 12, Perú. [www.zonacaral.gob.pe](http://www.zonacaral.gob.pe)
- Powell, A. B., Frankenstein, M. (1997). Ethnomathematics praxis in the curriculum. In A. B. Powell & M. Frankenstein (Eds.), Challenging Eurocentrism in mathematics education (pp. 249-259). New York, NY: SUNY.
- Sánchez, Janina Moquillaza (2010). Mito-hermenêutica do feminino na antropologia da educação: interculturalidade Brasil-Peru. Pós-doutorado FEUSP-FAPESP.
- Sánchez, Janina Moquillaza. (2016). Currículo e filosofia nativa. In: *Diversidade na educação: implicações curriculares*. EDUC-PUCSP.
- Sanchez, Janina M.; Gutierrez Maria Flores; Huamaní Oscar G. (2022a) Currículo y crisis epistemológica cultural. De Prometeo al Allin Kawsay andino. Revista e-curriculum. p.217-237 <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54586/39319>
- Sanchez, Janina Moquillaza (2022b). Ciencia Holística en la Educación. UGEL-ICA/El Conde Plebeyo.
- Shady, R. (2002): “Caral-Supe. La civilización más antigua de América”, en Investigaciones Sociales, año VI, no 9, pp. 51-81. <http://www.zonacaral.gob.pe/downloads/publicaciones/caral-supe-la-civilizacion-mas-antigua-de-america-edicion-escolar.pdf>.

Shady (2006): La civilización Caral: sistema social y manejo del territorio y sus recursos. Su trascendencia en el proceso cultural andino, Lima, Boletín de Arqueología PUCP, no 10, pp 59-89.

Shady Solis, Ruth (2002). Caral, Supe: La civilización más antigua de América. Investigaciones Sociales. Año VI: W9, pp.51 (UNMSM) Lima.

Vieira de Souza, Jardeson (2016). La etnomatemática por la lógica del afecto. Paradigma, vol.37 no.2 Maracay dic.

# Enfermería: desafíos pós-covid, pay kaptiy e imaginario cultural

Dayse Pereira  
Esther Ramirez García  
Janina Moquillaza Sanchez

## 1. Introducción

Nuestro objetivo es reflexionar teóricamente sobre las prácticas de la cultura de enfermería en el Perú y en Brasil, cómo se observó durante la pandemia por Covid-19, cómo respondió a esa tan grave crisis, que alteró la vida social en las casas de las familias, en los hospitales, en las calles, transportes públicos y en todo local de convivencia pública, la más grave pandemia enfrentada en nuestros países y en el mundo, en muchas décadas.

Para mejor analizar aquel contexto y hacer proyecciones hacia el futuro, partimos de una revisión histórica sobre la formación en enfermería en ambos países y la complejidad de las relaciones profesionales e institucionales que se construyeron con los sistemas político, económico, religioso, cultural. La Covid-2019 provocó interacciones que requerían trabajos urgentes, afectando sobremanera a cada individuo profesional, también portador de derechos, siendo afectado por repercusiones al cuerpo, a la salud mental y psicosocial.

Un gran número de trabajadores de salud estuvieron al frente de la situación, principalmente los profesionales de enfermería, quienes se vieron de repente en evidencia, conviviendo con la muerte diaria de pacientes y colegas, pasaron a lidiar con el miedo para ser las personas que sustentaban rápida superación frente a los desafíos inmediatos y las nuevas tecnologías que se presentaban para resolver problemas en decenas de personas.

Un abanico de diferencias culturales se mantenían por los corredores durante la crisis sanitaria, desvelando factores que a todo momento exigieron *pay kaptiy*: la disposición de camas, los familiares, la atención médica, los factores políticos, los juegos de poder, las diferencias de género estigmatizadas entre profesionales, los pacientes asegurados, los no-asegurados; los de la red privada, entre otros.

Frente a las circunstancias críticas que se presentaban, el ambiente social de desesperación natural frente a la enfermedad y la muerte, en circunstancias que no podían ser cambiadas, por lo general, los profesionales se integraron, por un *modus operandi* de pretensión solidaria más también científica en que la vida humana era lo que estaba en cuestión.

Finalizando, consideramos importante que siendo la enfermería una categoría profesional de producción de cuidados colectivos, la producción científica sea también cualitativa holística, recibiendo contribuciones teóricas, filosóficas que alimenten investigaciones sobre las necesidades de nuestro cotidiano. Desde otro orden de ideas, la energía *pay kaptiy* o ser solidario, desde la filosofía, la sociología, la ética, la antropología, la historia, la psicología, la economía, estudios del imaginario cultural, de manera a mejor concientizar sobre los fenómenos, como forma de resistencia que asegura la vida y que como razón sensible (Mafesolli, 1996) escapa a las imposiciones políticas, económicas y morales del propio poder.

## **2. Conceptualización e histórico**

El principio ancestral andino *pay kaptiy*, o la capacidad de los seres humanos de ubicarnos emotivamente en el lugar del otro, persona o naturaleza, cuando esta es pasible de una acción, nos ayuda a comprender el desarrollo histórico de la enfermería en general y de la formación de enfermería en particular, en el Perú. Requiere

considerar los marcos filosóficos y teóricos que sustentan la disciplina de la enfermería y sus prácticas.

Al respecto, el filósofo alemán Martin Heidegger ha enfocado el análisis de los significados que implica el cuidado. En su obra “Ser y tiempo” (2005), presenta pensamientos que orientan a la comprensión del ser y la existencia humana; considera el cuidado como ser del *dasein*; expresa la fenomenología de la existencia humana y sus manifestaciones: el ser - ahí, donde emergen algunas categorías que se relacionan con el cuidado: *cure* (cuidar de), sujeto y persona, el ser, enfermedad, vida y muerte. Para Heidegger el cuidado es condición de la existencia del ser humano y tiene como finalidad preservar la vida.

En esta línea, Guerrero-Castañeda et al. (2019) refieren que el cuidado es la base de la existencia del ser, es una manifestación de la interacción, es hacer algo por sí mismo, hacer por el otro y hacer con el otro. Heidegger, al hablar de cuidado lo hace en términos de “ocupación y preocupación”. El cuidado puede darse de una manera inauténtica - ocupación cotidiana- o de manera auténtica - cuidar del cuerpo - como manifestación propia del “ser -ahí”, “cuidar del otro”, “cuidar del mundo”, “cuidar del todo, o *pay kaptiy*. En este marco, la enfermera, el enfermero, debe “estar ahí” con su conocimiento y compromiso para brindar el cuidado de ese ser en el mundo.

Heidegger (1954) considera que la técnica no es igual que la esencia humana de la técnica, dejar de pensar en la esencia, sería considerar sólo lo técnico y permanecer dependientes de ello. Profundizar en la esencia de la técnica, es diferenciar la técnica como “un medio para un fin” y “un hacer del hombre”. En tal sentido la técnica presenta dos dimensiones: una instrumental y otra antropológica. Vista como un instrumento técnico, es aquello que opera en vista de un fin y que también puede denominarse causa, quiere decir que está compuesto por materia, que tiene forma y tiene un fin (Carrasco, 2009).

Cuando el ser humano ve a la técnica sólo como un fin, no asume responsabilidad ecológica, moral y ética. La técnica como “un hacer del hombre” es una potencialidad propia de la existencia humana. Por ello para brindar cuidado al ser humano es importante construir una tecnología más humana y no sólo pensar en los productos inhumanos fríos y sus funciones tecnológicas. La tecnología debe ir acompañada de las ciencias humanas y sociales. En ello incide el cuidado de enfermería, poniéndose en lugar del otro.



Edgar Morin (1994; 1998) sociólogo y filósofo francés, autor que nos llama la atención hacia el pensamiento complejo, señala que los cambios actuales presentan elementos que hacen imposible que se pueda aprehender la realidad social, con enfoques o paradigmas unidimensionales que propugnan la separación y parcelación del saber, que en muchos casos quebranta el contexto, la globalidad y complejidad. Al respecto el mismo autor menciona:

Lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica incluyendo el cerebro, está centrado en los departamentos biológicos; su dimensión psíquica, social, religiosa y económica, están relegadas y separadas unas de otras en los departamentos de ciencias humanas; y sus caracteres subjetivos existenciales se encuentran en otros departamentos. En estas condiciones los alumnos formados por disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en sus conjuntos naturales”. (Morin 1999, p.17)

Asimismo, en el documento “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999), el mismo autor plantea que el conocimiento aborda problemas globales, fundamentales, y considera la necesidad de un conocimiento capaz de aprehender al mismo tiempo los fenómenos en su complejidad y su contexto.

En el campo de enfermería, la enfermera y antropóloga estadounidense Madeleine Leininger (2014) considera que la práctica de los cuidados de enfermería responden a la dimensión cultural y de estructura social de la población, orientando a la(el) enfermera(enfermero) a decidir, según sea el caso, a mantener y preservar los cuidados culturales, adaptarlos y/o reorientar o reestructurarlos. Teniendo en cuenta que la formación de profesionales de enfermería debe responder a la realidad social, considerar los temas antes expuestos, nos permite identificar y priorizar enfoques teóricos que guíen la planificación y desarrollo curricular en la formación integral de enfermería.

Con relación al desarrollo histórico de la enfermería, Maria Luiza Martínez Martín y Elena Chamorro Rebollo (2017) consideran cuatro etapas en la evolución histórica del cuidado enfermero que también se ha observado en el Perú: Doméstica, vocacional, técnica y profesional. En la primera etapa los cuidados estuvieron orientados a la supervivencia de la especie, tiene un rol importante la mujer cuidadora, el animismo,

los ritos, la magia y la religión. Existe una concepción sobrenatural del proceso salud-enfermedad. La etapa vocacional caracterizada por una concepción de salud relacionada con un valor religioso, los cuidados eran brindados por órdenes religiosas; durante esta etapa los conocimientos requeridos a las enfermeras eran nulos y los procedimientos empleados muy simples.

La etapa técnica del cuidado, prioriza la medicalización en los hospitales y la enfermera es considerada auxiliar del médico. En esta etapa se da inicio a la profesionalización de la enfermería y este hito marca la etapa profesional de enfermería y es relevante señalar que también cobra importancia por la declaración de los Derechos Humanos (1948), pues se integra la formación de enfermería a la universidad. Surge así una nueva etapa, la atención empírica da paso al cuidado de enfermería basado en el conocimiento y la ciencia.

En el Perú la formación profesional responde al desarrollo de la enfermería latinoamericana y mundial, según lo antes mencionado. El año 1906 se fundó la primera escuela de enfermería: “Escuela de Enfermería de la Casa de Salud Bellavista”, exclusiva para enfermeras de clase social alta. En 1915 se creó la escuela mixta para enfermeros que en 1928 pasó a ser la Escuela Nacional de Enfermeras arzobispo Loayza (Zegarra et al., 2021).

El Plan Decenal de la Salud para las Américas de 1972 a 1981, meta de “Salud para todos al año 2000”, año 1977 y la declaración Alma Ata con la “Atención Primaria de Salud” en 1978, dan una nueva visión al modelo educativo de formación de enfermería y se firman convenios entre Universidades y la Organización Panamericana de la Salud, para implementar programas complementarios. En este contexto se fundan 13 facultades y nueve escuelas superiores. Motivando así el interés por la investigación y por la formación comunitaria de las enfermeras (Zegarra y col, 2021).

En la Universidad Nacional de Trujillo, la Escuela de Enfermería inició sus labores el año 1965, como unidad académica integrante de la facultad de medicina, hasta el año 1993 en el que pasa a ser Facultad de Enfermería (Minchola y Beas, 2002). En la actualidad, con 57 años como escuela y 30 años como facultad, ha mostrado un desarrollo creciente, logrando un sitio privilegiado a nivel de las facultades de enfermería en el país y Latinoamérica.

La formación de enfermeras/os en la UNT, responde al desarrollo técnico, científico y humanístico, así como de las exigencias sociales del país. Cuenta con

programa de pregrado, posgrado y segunda especialidad. El hito más importante para la formación en investigación y producción científica es el inicio del Doctorado en Enfermería a través del Convenio de Cooperación Educacional entre la UNT y La Universidad Federal de Río de Janeiro realizado el año 2000, cuando viajan a Río de Janeiro 9 enfermeras para realizar su Doctorado. Cuando regresan, son las responsables de implementar el doctorado en Enfermería, que se inicia el año 2005. Desde su creación a la fecha, se cuenta con 100 doctoras/es. En la actualidad cuenta con una plana de docentes nacionales e internacionales.

En este marco el currículum de Enfermeras en la Universidad Nacional de Trujillo ha estado sujeto a modificaciones, según momentos históricos, cambios paradigmáticos y sobre todo, la complejidad de la realidad social de la población. Minchola y Beas (2002), consideran tres etapas en el desarrollo histórico social de la enfermería en la Universidad Nacional de Trujillo (UNT). La etapa inicial (1965-1970), se aprueba el primer plan de estudios con un plan curricular básico para el Programa Suplementario y para el Programa Regular o Básico, los mismos que otorgaban el título de Enfermera General y de Salud pública.

En la etapa intermedia (1970-1980) se inician cambios curriculares orientados a fortalecer la salud comunitaria e investigación. En 1975 se aprueba el nuevo currículum conducente a otorgar el grado de bachiller y título de licenciada en enfermería. La etapa de desarrollo (1980-2000), muestra la consolidación institucional; con nuevas reestructuraciones curriculares que se consolidan el año 1991 y 2000 con la aprobación e implementación de nuevos currículos.

La formación de enfermeras de la UNT, está en permanente evaluación. En el año 2018 se aprobó el currículum ahora vigente, el mismo que, según estándares de calidad, se encuentra en revisión. Es importante señalar que el actual currículum considera las cuatro áreas básicas de la enfermería: Asistencial, administrativa, investigación y educación (UNT, 2018). Formación que permite un desempeño adecuado en los diversos niveles de atención y han marcado un hito con su desempeño en la pandemia COVID-19. Momento histórico en el que la enfermera destacó como una de las profesionales de primera línea en los diversos servicios: consulta externa, hospitalización y cuidados intensivos, con la capacidad de ofrecer una atención individualizada, integral y continua.

La participación de la enfermera, durante la pandemia, fue clave para la readaptación del modelo de salud vigente a la nueva realidad, que la situación requería en las instituciones de salud, a consecuencia de la pandemia. Frente a esta situación, la enfermera demostró resiliencia, profesionalismo, adaptabilidad y sobre todo calidad humana en el abordaje integral del paciente. Se constituyó así, en la columna vertebral en la atención de las personas afectadas por el Covid-19 (Lana et al., 2020). Fue el personal de enfermería, quienes brindaron cuidado las 24 horas. Fueron partícipes del dolor del paciente y su familia, situación que afectó su estado bio-psicosocial, por el violento incremento de morbilidad y mortalidad.

Pasada la pandemia, nos enfrentamos al poscovid-19, período colmado de nuevos desafíos, retos, oportunidades para las instituciones en general y universidades en particular. Este nuevo contexto y la necesidad manifiesta de enfermeras durante la pandemia, brindan lecciones que invitan a remirar el papel de enfermeras y enfermeros, sobre todo de parte de las instituciones formadoras de profesionales de enfermería. Formación que debe considerar un perfil profesional con compromiso para afrontar las carencias que la pandemia ha puesto al descubierto y contribuir con acciones por un sistema de salud incluyente, diverso, equitativo y justo.

En el caso de Brasil, Estado de Ceará, la enfermería, como profesión de la salud, se inserta en el contexto histórico-social, desempeñando un papel fundamental en la preservación del potencial saludable del individuo. Para ello, es fundamental adoptar una concepción ética del cuidado que priorice la vida como un bien invaluable en sí mismo.

La pandemia del virus SARS-CoV-2 provocó una crisis global que no solo afectó la salud, sino que también tuvo impactos éticos y políticos. Durante ese tiempo, la sociedad, los educadores y las familias han tenido que lidiar con la incertidumbre y adaptarse rápidamente para garantizar la seguridad y el bienestar de todos.

Como docentes, tuvimos que aprender a enseñar de maneras diferentes e innovadoras, incluso ante circunstancias difíciles. En ese contexto, la filosofía de Emmanuel Lévinas, especialmente su Ética de la Alteridad, y la experiencia como docente en la Educación Superior, en las disciplinas de Ética, Bioética y Legislación, fueron fuentes de inspiración para desarrollar estas reflexiones.

En el entorno virtual de la enseñanza durante la pandemia surgieron implicaciones éticas, sociales y políticas que han podido comprometer el respeto a la

alteridad en diferentes aspectos, tanto en el comportamiento de los estudiantes como en la organización educativa.

Considerando la realidad actual de la formación académica a distancia, es fundamental reflexionar sobre la ética, el protagonismo y la valorización de la profesión de Enfermería. Para enfrentar la pandemia del SARS-CoV-2, los gobiernos federal, estatal y municipal buscaron soluciones estratégicas para estructurar sus servicios y equipos de salud (Savi, 2020, p. 40).

En ese contexto, la enfermería se presentó con la excelencia de una profesión verdaderamente superior, como dicen los colegas peruanos, *pay kaptiy*, siendo solidario, actuando en varias frentes en la lucha contra la pandemia, similar a otros momentos históricos en los que epidemias y catástrofes afectaron a la población, poniéndose en riesgo para brindar cuidados a salud, ahora exponiéndose al virus SARS-CoV-2, ante largas jornadas laborales.

El enfermero/enfermera, se convirtió en un importante protagonista, en la medida en que, además de ejercer la gestión de Enfermería en la producción del cuidado, dirigió acciones para alcanzar los resultados esperados, repercutiendo beneficiosa y satisfactoriamente en la calidad del cuidado prestado, como en el caso de la efectividad de las coberturas de vacunación de la población (Pereira et al, 2020, p. 19), que estuvo bajo la responsabilidad de los profesionales de Enfermería durante todo el proceso, brindando las condiciones ideales para el almacenamiento, preparación y administración de esas vacunas.

En esta dimensión, el cuidado de Enfermería engloba aspectos humanísticos al promover la continuidad de la vida humana y está vinculada a la responsabilidad individual y universal. Abarca una serie de acciones profesionales propias de la Enfermería, que se caracteriza por ser una práctica multidisciplinar fundamentada teóricamente, incluso en otras áreas del conocimiento.

Comprender el valor del cuidado de enfermería requiere un enfoque ético que considere a la vida como un activo intrínsecamente valioso. Esto comienza con valorar y respetar a los demás en su complejidad y en sus elecciones frente a la salud y la vida. Finalmente, esta experiencia contribuyó sobremedida a despertar reflexiones sobre el reconocimiento de la alteridad en la formación a distancia, implicando la redefinición de valores compartidos por los integrantes de la disciplina. Además, brinda subsidios para

una reflexión crítica que comprenda y valore el papel de los profesionales de enfermería en medio de la crisis.

El pensamiento filosófico de Emmanuel Lévinas es a menudo considerado una voz disidente dentro de la Historia de la Filosofía. Es conocido como el “filósofo de la alteridad” y su filosofía busca acceder a la humanidad en su plenitud concreta. La tesis central de la filosofía de Lévinas es la afirmación de la Ética como filosofía primordial. Es de destacar que el pensamiento de Lévinas enfatiza la importancia de la alteridad en la relación docente-alumno, lo que contribuye a una formación más enriquecedora, aliada a la racionalidad ética. Significa reconocer al “otro” como sujeto con iguales derechos (Lévinas, 2000, p. 37).

La alteridad significa la representación del otro dentro de nosotros, implica la capacidad de vivir con la diferencia y posibilita una introspección a partir de esta diversidad. Es precisamente cuando percibimos las diferencias que podemos comprender la alteridad.

Lévinas, al presentar la ética como filosofía primordial, busca rescatar el sentido ético-pedagógico de la subjetividad, a partir de la situación docente como receptora de la voz docente de la alteridad. La relación con el Otro, es decir, la comunicación, es una relación ética, y este discurso aceptado se convierte en enseñanza (Lévinas, 2005).

La situación de docencia, descrita por Lévinas, presupone el “cara a cara” del lenguaje, es decir, una relación de acogida (Lévinas, 2000, p. 31). Así, se favorece la comunicación y se busca establecer una relación ética, incluso en un contexto remoto, visando una buena interacción entre profesor y alumno.

Por lo tanto, enseñar en la modalidad a distancia, implica una imposibilidad de objetivar y dominar al Otro a través de lo mismo. “Marcarlo, de ninguna manera, por la relación del saber” (Lévinas, 2000, p. 95), o sea, implica una salida de sí mismo que no busca retorno, seguridad o satisfacción.

Llama la atención que Lévinas apoye una concepción original de la educación, entendida como una relación en la que el ser que conoce se manifiesta al ser conocido, respetando su alteridad y no imponiéndose la marca cognoscitiva de la inteligibilidad como determinación en su ser (Lévinas, 2005, p.68). Así, la educación se constituye como una disposición ética a través de la cual el individuo se abre a la trascendencia, es decir, es una apertura que busca acoger al Otro en su exterioridad originaria (Lévinas, 2000, p. 16).

### 3. Metodología y análisis de resultados

Además del aspecto técnico, la pandemia del SARS-CoV-2 Covid-19 demostró que el cuidado de enfermería necesita trascender la tecnología, hacia la preparación teórica filosófica, la antropología, la sociología, la responsabilidad y la ética. Es fundamental en la formación de los estudiantes, la innovación en la creación de nuevas estrategias de trabajo, incorporando el cuidado ético a la sociedad.

Por ser un concepto de amplio espectro, el cuidado significa solidaridad, evocando responsabilidades compartidas entre ciudadanos en comunidades, transmitiendo la idea de obligación, deber y responsabilidad social (Sousa et al., 2005, p. 28).

Desde esta perspectiva, el sentido del cuidado ético de enfermería implica ponerse en el lugar del otro, cuidar con apertura ética al otro. Es una forma de estar con el otro, en la intersubjetividad del cuidado ético, en relación con cuestiones especiales de la vida de los ciudadanos y sus relaciones sociales, la promoción de la salud, la recuperación de la salud y rehabilitación.

Así, éticamente, no hay subjetividad sin que haya una alteridad radical que la haga posible. De todos modos, esto es lo que se puede observar en las clases de Ética, Bioética y Legislación, que tras la pandemia del SARS-CoV-2 Covid, volvieron a ser presenciales.

En medio de la pandemia se destacó el protagonismo, en forma de enseñanza a distancia, que se ha convertido en una práctica muy utilizada en la educación, siendo una modalidad que experimenta el desarrollo de contenidos programáticos en línea. De esta forma, se destacó el Aula Invertida, aliada a las Tecnologías Educativas que contribuyeron en gran medida a la práctica pedagógica, posibilitando un aprendizaje más ágil, personalizado, investigativo, colaborativo, compartido y flexible.

Metodología activa, que invierte el método de enseñanza tradicional, promueve la autonomía del estudiante, a través del desarrollo de un aprendizaje activo, investigativo y colaborativo (Arruda, 2020, p. 39). Así, para que haya aprendizaje, el individuo tiene la necesidad de organizar, comprender y comprender la información, los procesos considerados básicos en todo aprendizaje y logro cognitivo.

El momento en línea puede desarrollarse a través de materiales digitales, tales como: podcasts, videos, textos, diapositivas, libros electrónicos y entregarse a los

estudiantes de diferentes maneras: Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), whatsapp, correos electrónicos y Google Meet. Los conocimientos básicos son responsabilidad del estudiante, guiados por el profesor y las prácticas más avanzadas son mediadas con un fuerte componente grupal (Morin, 2018, p. 98).

En ese contexto, utilizamos el Aula Invertida para abordar contenidos relacionados con los foros de discusión de la disciplina, traducidos en publicaciones científicas discutiendo sobre la enseñanza en línea y la alteridad en Lévinas, las tecnologías digitales y el protagonismo, la valoración de los profesionales de enfermería entorno a la pandemia. Usamos Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) es un VLE, utilizado por varias instituciones de enseñanza para mediar el aprendizaje, posibilitando la personalización y customización del aula en línea (Lawinsky, 201, p.198).

En esta perspectiva, “la combinación del aprendizaje activo con las tecnologías móviles es poderosa para diseñar formas interesantes de enseñar y aprender. (Bergmann, 2012, p. 178).

#### **4. Consideraciones finales**

Desde esta perspectiva, se consideró importante la enseñanza de la coordinación y mediación de actividades entre profesionales en la pandemia porque demostró evidencias del rol en la formación en línea, usando metodologías activas de aprendizaje. La solidaridad o *pay kaptiy* fue importante en las relaciones docentes-estudiantes y en reuniones entre estudiantes-estudiantes en el medio digitalizado, por el encuentro conectado entre los seres humanos.

En los cursos de Enfermería y en los laboratorios de Habilidades Clínicas del Curso de Enfermería este hecho nos permite decir que en la actualidad la formación de los estudiantes de enfermería por medios a distancia cumplió con las recomendaciones de las Directrices Curriculares de la Carrera de Enfermería. Además, la Enfermería todavía representa una mayoría silenciosa, por lo que es necesario y urgente salir del silencio y la inercia, lo que involucra la cuestión de la conciencia política de la categoría, que se dirige hacia su pleno protagonismo.



Además desde el aspecto técnico, la pandemia del SARS-CoV-2Covid-19 demostró que en la formación a distancia el cuidado de enfermería necesita trascender la tecnología para la preparación filosófica, la antropología, la sociología, la responsabilidad y la ética.

Finalmente, para la Enfermería se hace necesario reinventar su práctica social de cuidar, aun cuando haya tensiones por contradicciones y disputas con las relaciones involucradas en su proceso de trabajo. El *pay kaptiy* compone así el perfil de un profesional con calidad científica, humanística y política.

## 5. Referencias

- Alves, R. (2005). El arte de escuchar. *Bons Fluidos*, São Paulo, n. 72, pág. 38-41.
- Anderson, DJ, Kanban (2011). Cambio evolutivo exitoso para su negocio de tecnología. Sequim, Washington: Blue Hole Press.
- Arruda, E. P. (2020). Educación a distancia de emergencia: elementos para políticas públicas en la educación brasileña en tiempos de Covid-19. *En Red*, v. 7, núm. 1, pág. 257-275, 2020. Disponible en: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Consultado el: 10 de julio. 2023.
- Bergmann, J, Sams, A. (2012). Dale la vuelta a tu salón de clases: llega a todos los estudiantes de cada clase todos los días. Eugene, Oregón: ISTE.
- Carrasco, J. (2009). Heidegger y la Pregunta por la Técnica. 58.
- Colegio de Enfermeros del Perú. Enfermería y Covid-19 en el Perú. <https://www.cep.org.pe/wp-content/uploads/2021/09/Enfermeria-y-Covid-en-el-Peru-LIBRO-OFICIAL.pdf>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. de O., & Prado, M. L. do. (2019). Phenomenology in nursing research: Reflection based on Heidegger's hermeneutics. *Escola Anna Nery*, 23(4), e20190059. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0059>
- Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo* (séptima ed.). Todtนาuberg, Alemania.
- Heidegger, M. (1954) "La pregunta por la técnica".

- Lawinsky, FM, H, C. (2011) Análisis de las herramientas de la plataforma.
- Lana, Mónica, Robert Nieves, Carmen Morales, Carmen Santelices, y Miguel Córdova. (2020). «Enfermería durante la pandemia: retos, oportunidades y lecciones aprendidas». Elsevier 1-26.
- Lawinsky, FM, H, C. (2011) Análisis de las herramientas de la plataforma LATEC/UFRJ MOODLE según el enfoque de interacción sistémico-relacional. En: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 17., 2011, Manaus. Anales electrónicos... Manaus: ABED, 2011.
- Levinas, E. (2005). Entre nosotros. Ensayos sobre la alteridad. 2 edición Petrópolis: Voces.
- Levinas, E. (2000). Totalidad e infinito. Lisboa: Ediciones 70.
- Leininger M. (2014). Teoría de la diversidad y de la universalidad de los cuidados culturales. En: Raile M (ed), modelos y teorías en enfermería (VIII edición, pp 405-429). Elsevier.
- Martinez M , Chamorro E. (2017). Historia de la Enfermería. Evolución histórica del cuidado enfermero. 4ta. Ed. Elsevier. España.
- Minchola, A. Beas, F. 2002. Reseña histórica de la Facultad de enfermería de la UNT. 1995 - 2000. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo-Perú. p. 25-48, 71-77, 139 - 143.
- Morin E. 1994. Método III. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra, S.A. 1994. Segunda edición. Traducción de Ana Sánchez. Madrid.
- Morín E. 1998. Método II. La vida de la Vida. Ediciones Cátedra, S.A. 1998. Traducción de Ana Sánchez. Madrid.
- Morin E. 1999. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducido por Mercedes Vallejo-Gómez. UNESCO. p. 1, 5-7, 17, 21 -27, 50-51.
- Morín, E. (2018). Introducción al pensamiento complejo. Traducción de Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Pereira MD, Oliveira LC, Costa CFT, Bezerra CMO, Pereira MD, Santos CKA & Dantas EHM. (2020). La pandemia de COVID-19, aislamiento social, consecuencias en la salud mental y estrategias de afrontamiento: una revisión integradora. Investigación, Sociedad y Desarrollo, 9(7): 1-35, e652974548.

# Suspensão da crença, imaginário e realidade: sobre as imagens em circulação na contemporaneidade

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## Introdução

A internet coloca em circulação uma quantidade cada vez maior de imagens, as quais nos desafiam a superar o paradoxo sublinhado por Gilbert Durand, pelo qual, embora vivamos numa civilização repleta de imagens, não superamos o iconoclasmo, ainda as rejeitando como forma de conhecimento, ou ao menos as evitando tratar, com raras exceções, como tal. Essas imagens podem tanto dar conta da realidade concreta experimentada empiricamente quanto abarcar toda a realidade numa pretensa totalidade, configurando conceitos de conjuntos, como mundo, natureza, realidade etc. Acompanhadas de um sentimento de crença, que opera mais eficazmente quanto mais desagradável se mostrar a realidade, essas imagens produzem também ilusões, isto é, aludem a realidades inventadas, paralelas, duplas, que nublam, embaralham e confundem o próprio entendimento do real.

É possível, no entanto, sem reivindicar a ideia de imagem verdadeira ou outra pretensão de apreender o real, se desfazer dessas ilusões suspendendo a crença, estratégia similar ao da criação artística em que se exercita o «e se?», condicional que

---

<sup>1</sup> Professor Titular da USP, bolsista produtividade CNPq.

abre possibilidades de produção de imaginários diferentes daqueles nos quais se crê, o que pode abrir também a possibilidade de adesão ao real, venha mediado pela imagem que for. Desse modo, temos de lidar com o fato de que habitamos um mundo imaginário e que as imagens com as quais configuramos a totalidade desse mundo devem ser constantemente postas à prova, por meio da reflexão, o que só se torna viável se suspendermos, ainda que provisoriamente, nossas crenças.

### **Imagem, imaginário**

Que mundo habitamos? Em que mundo vivemos? O que entendemos por mundo? Que conotações permeiam a experiência de existir? Essas questões abrem veredas para penetrarmos no território do imaginário. Por mais que alguém possa insistir de que o que vemos ao nosso redor é a realidade, palpável, concreta e material, em relação à qual não paira qualquer dúvida de que seja assim, justamente porque coincidem os pontos de vista dos que se propõem a olhá-la, ainda assim, há uma dimensão que parece se sobrepor a ela. Trata-se do significado, da configuração de uma ideia ou imagem que expressa o *sentido* dessa realidade percebida.

Assim, embora se admita o caráter incontestável e tangível da materialidade que nos circunda – uma mesa, uma cadeira, um livro, um computador –, enfim, a concretude empírica do que chamamos realidade, há algo que nos escapa e desencadeia uma complexidade que requer atenção: junto desse mundo concreto há um mundo imaginário, que não se resume à materialidade do mundo empírico, mas almeja ao simbólico. O que caracteriza esse mundo imaginário? O domínio do sentido, do significado. Para além da mesa, da cadeira, do livro e do computador subjaz o sentido que essas imagens, principalmente quando postas lado a lado e em eventual relação, suscita. Poderíamos dizer que esses itens habitam materialmente o mundo. Mas o que significa aqui dizer “mundo”?

O primeiro aspecto a se apontar é que, efetivamente, não há mundo algum. O mundo, propriamente dito, não existe. Ao menos, não existe como um *todo*, já que é sempre experimentado em partes. Alberto Caeiro, poeta inventado por Fernando Pessoa (2001) para pensar a natureza, ilustra muito bem essa questão em seus versos:

Vi que não há Natureza,  
Que Natureza não existe,  
Que há montes, vales, planícies,  
Que há árvores, flores, ervas,  
Que há rios e pedras,  
Mas que não há um todo a que isso pertença,  
Que um conjunto real e verdadeiro  
É uma doença das nossas ideias.

A Natureza é partes sem um todo.

O todo, o “conjunto real e verdadeiro”, é uma “doença das nossas ideias”, ou seja, é um efeito da nossa imaginação. Aprofundam tal entendimento Gaston Bachelard (1984) e Gilbert Durand (1997), ao enfatizarem como a imaginação é a faculdade, não de formar, mas de deformar imagens. Nesse contexto, a assertiva de que a natureza, ou mesmo o universo, possui uma determinada natureza intrínseca – compreendida como um conjunto definido –, não enquanto conceito ou representação mental, mas como uma existência efetivamente tangível, nos coloca, segundo a expressão poética de Caetano de Castro, sob o jugo da doença, da debilidade, ou ainda, à luz da perspectiva filosófica de Clément Rosset (2008), forjam um duplo do real, um simulacro, uma ilusão. Estamos, portanto, no domínio do imaginário, como compreendido por Gilbert Durand (1997), em que as imagens e relações de imagens expressam sentidos simbolicamente organizados.

Neste ponto, é imperativo introduzir alguns esclarecimentos a fim de evitar conclusões precipitadas ou inferências equivocadas. Longe de subestimar a relevância da imaginação, do imaginário ou do domínio do simbólico, o que se afirma, em consonância com os postulados de Gilbert Durand (1997) e Jean-Jacques Wunenburger (2003), é que a empreitada criativa da imaginação exerce um papel preponderante na organização do mundo enquanto sentido. Não se trata de afirmar, o que seria de fácil compreensão, que os romances e contos literários, a poesia, o cinema ou a história em quadrinhos formulam ou propõem imagens de mundo imaginárias, porque efetivamente é o que fazem. A questão reside, entretanto, na afirmação de que produções de caráter filosófico, teorias científicas, explicações políticas e interpretações diversas, embora emanadas do domínio da racionalidade, se configuram como engendramentos da ordem do imaginário.

É por isso que habitamos um mundo imaginário, pois lidamos com formulações que buscam não só dar conta da realidade material, concreta, empírica, composta de partes, mas subordiná-la a um outro sentido, o da totalidade: mundo, natureza, cosmos ou qualquer outro termo de mesma estirpe.

O aspecto que se afigura mais enigmático não está centrado nessas criações de mundo – afinal, na ficção coabitamos com elas sem maiores obstáculos –, mas sim na crença que as nutre e as sustenta. Essa crença, que será objeto de análise mais aprofundada a seguir, é aquilo que impulsiona a grande parte das pessoas a substituir o real concreto, com o qual podemos lidar, por um duplo ilusório, que embora seja intangível, e, portanto, insustentável pela perspectiva do real, ainda assim é tomado como referência para o julgamento do que é verdadeiro ou não.

Antes de avançarmos, uma síntese preliminar. Em linhas gerais, emergem duas perspectivas sobre a natureza do mundo, cada qual suscitando imaginários muito distintos. A primeira concepção investe em uma noção de totalidade, de um conjunto monolítico. O mote reside na assertiva de que “o mundo ou a natureza é isto ou aquilo”. A segunda perspectiva rejeita a simplicidade de generalizações e opta pela singularidade, pelo concreto, pelo que se manifesta aos sentidos, para além das sínteses idealistas. São os montes, vales e planícies descritos por Caeiro, sua verdadeira natureza, isto é, as partes que, em sua singularidade, resistem a se diluir numa ideia de conjunto.

Esses dois caminhos podem ser ilustrados filosoficamente por meio do diálogo *Hípias Maior* de Platão (1980), no qual Sócrates investiga a essência do belo. Hípias oferece uma série de respostas alternativas, todas elas apontando para manifestações específicas do belo – uma mulher bela, uma paisagem bela, e assim por diante. No entanto, Sócrates se desinteressa pelas partes, buscando a totalidade, o conceito de beleza, uma universalidade que possa ser aplicada a todas as ocorrências do belo. No entanto, não se trata aqui de julgar qual perspectiva é a mais adequada, se a universalidade socrática ou a singularidade sofista, mas de reter os dois caminhos imaginários postos em perspectiva na lida com o real.

## Sobre a crença e seus limites

Crer, como o próprio termo sugere, é conferir crédito, um ato através do qual, embora desprovido de objeto, crê-se na possibilidade de sua concretização. Este conceito assemelha-se ao crédito financeiro. Por exemplo, o banco concede empréstimo baseando-se na expectativa de que, em um momento futuro, o devedor reunirá os meios para reembolsar não apenas o montante tomado emprestado, mas também os juros correspondentes. É verdade que o banco exigirá um mínimo de garantias, que lucrará com a operação e que ocasionalmente a dívida poderá se tornar insolvente, mas o que sustenta a operação é a crença de que o empréstimo será pago com os juros devidamente acordados.

O importante a reter é que a crença se estabelece em relação a algo que não se tem, que não está presente, demandando assim uma renovação constante de crédito. Um exemplo palpável é o clube de futebol. O torcedor nutre a convicção de que, enfim, o título desejado será conquistado na temporada atual. Caso isso não se concretize, a expectativa é transferida para o próximo campeonato, e a crença persiste até que o título venha. No entanto, uma vez alcançado o título, uma vez amortizada a *dívida* da crença, os créditos expiram, assim como a justificativa subjacente à crença. O que outrora estava ausente agora se materializa.

Seria logicamente incoerente, por conseguinte, afirmar que a crença jamais cessa ou que seu objeto permanece perpetuamente inatingível. O âmago da questão reside no fato de que, em diversas situações, se torna indistinto discernir entre o alcançável e o inalcançável. Além disso, essa distinção com frequência se revela insignificante, já que, ao menos desde as reflexões de Hume (*apud* Rosset, 1989), entende-se que a crença pode trocar de objetos indefinidamente. É por isso que um indivíduo crente se concentra mais em salvaguardar sua crença do que em submetê-la a um escrutínio rigoroso. A crença, enquanto sentimento, pode persistir mesmo que para isso seja preciso trocar de objeto.

Nesse sentido, a crença guarda certa relação com o desejo, mas enquanto o desejo se expressa pelo excesso (deseja-se muitas coisas quase que o tempo todo), a crença é sempre crença em nada (e é crença em nada porque, quando se crê, é que não se realizou e, se realizou, então já não há mais por que crer). Desse modo, a relação entre desejo e crença é parcial e relativa, pois é possível desejar algo e repudiar esse

desejo, reprimindo-o ou sublimando-o, justamente porque não se sabe como ele surge – é um impulso cego, diria Schopenhauer (2001) –, mas não no caso da crença, que surge justamente de um desejo negativo. E aqui é preciso atenção para a diferença entre negação do desejo e desejo de negação.

De maneira sintética e esquemática, podemos discernir que o desejo é inconstante e potencialmente perigoso. Para uma coexistência social harmoniosa, frequentemente deve ser ocultado, pois, por vezes, turva o pensamento e subjuga a própria razão. A mente pode ser levada a articular argumentos complexos para justificar a realização de impulsos, vícios e obsessões. Em suma, o desejo intensifica a vida, mesmo quando seu desejo é minar a própria existência. Em contrapartida, a crença opera de maneira distinta, servindo como um mecanismo para proteger a consciência da confrontação com realidades desagradáveis. Assim, a crença pode até mesmo inibir certos desejos, restringindo-os, a depender dos princípios ou valores nos quais se crê. Embora seja um tema vasto e suscetível a extenso debate, para os propósitos deste artigo é suficiente conceber a crença como um desejo de *não*.

Vamos ilustrar essa ideia com alguns exemplos. Começando por um de caráter ancestral, a crença na imortalidade da alma ou em uma vida eterna se origina, primordialmente, do desejo de não morrer. É a negatividade do desejo que nutre essa crença. O impulso de evitar a morte entra em conflito com a observação concreta de que o corpo perece e se decompõe. Logo, emerge uma abordagem que divide a vida em entidades separadas: o corpo, que é perecível, e a alma, que, por não ser concreta, assume os contornos da eternidade. A crença é, portanto, sempre crença em nada, já que a alma não é uma realidade concreta, mas uma ideia. Ou mais propriamente uma “doença das nossas ideias”, como escreveu Alberto Caeiro.

Outro exemplo, mais ligeiro e contemporâneo, provém dos terraplanistas, um grupo que, a despeito de todas as evidências contrárias às opiniões que sustenta, cresceu em número e alcance global. Conforme retratado no documentário *A Terra é Plana* (2018) produzido pela Netflix, o nome é autoexplicativo – trata-se da crença de que o planeta é plano. Alegam que fomos enganados por imagens fraudulentas que nos induziram a crer que vivemos em um globo flutuante e giratório, apesar de nossos sentidos não perceberem tal movimento. Este fenômeno é mais uma teoria da conspiração, dentre tantas que povoam o vasto panorama das ilusões.



Em termos gerais, tais teorias, apesar de sua complexidade engenhosa, são expressões do desejo de negação. “Elvis não morreu”, “o homem nunca pousou na lua”, “as torres gêmeas não foram derrubadas por aviões, mas por explosões controladas”, “deuses eram astronautas” e “extraterrestres estão infiltrados em nossa sociedade” – todos esses exemplos, independentemente de sua difusão ou credibilidade, testemunham esse anseio de negar a realidade, que sublinha todas as crenças.

Antes de concluirmos esta exploração sobre a crença, vale mencionar que é mais simples acreditar em teorias elaboradas por outrem do que em nossas próprias teorias. A este respeito, Michel de Montaigne (1987, p. 237) escreve algo profundamente eloquente:

Duvido que Epicuro, Platão e Pitágoras tenham acreditado seriamente em suas teorias dos átomos, das ideias e dos números; eram demasiado sábios e prudentes para crerem em coisas tão pouco assentadas e tão discutíveis. O que na realidade pode assegurar-se é que, dada a obscuridade das coisas do mundo, cada um desses grandes homens procurou encontrar uma imagem luminosa delas.

De maneira geral, reside dentro de cada um de nós uma parcela considerável de ceticismo, embora nem sempre optemos por empregá-lo. Frequentemente questionamos a veracidade do que nos é transmitido – e, sem dúvida, muitos compartilham essa desconfiança. No entanto, estamos mais inclinados a suprimir a dúvida quando a realidade se torna adversa, desagradável ou, em casos extremos, insuportável. Nestas circunstâncias, é sempre possível encontrar pessoas que servem de modelo, que atestem sua fé, que externalizem sua crença de tal forma que quaisquer incertezas se dissipem, não tanto em relação ao objeto da crença, mas sim por conta do exemplo dado pela pessoa que crê. Isso se alinha à lógica do mártir: se alguém morreu defendendo sua crença, então o objeto da crença deve ser verdadeiro. Caso contrário, se ele não tivesse certeza, não daria a própria vida. Mas o fato é justamente diferente: o mártir morre para provar sua fé, sua crença, sobre a qual ele tem evidente certeza, ainda que possa padecer, como os demais, da dúvida sobre o objeto da crença.

Com esses conceitos delineados, é possível consolidar algumas conclusões sobre a crença. Primeiramente, quem crê não está seguro da existência do objeto de sua crença, mas possui convicção de que outra pessoa crê e, por esse motivo, também

compartilha dessa crença. Portanto, a crença não necessariamente se origina de uma experiência direta, mas pode ser adotada por empréstimo, assim como acontece com o desejo, em que anelamos precisamente o que os outros anseiam. Em segundo lugar, tentar convencer um crente de que o objeto de sua crença é inexistente é um esforço infrutífero, visto que, quando uma crença é desmantelada, outra toma seu lugar. Isso ocorre porque o crente não está ligado ao objeto da crença em si, mas sim a um modo de crer. Isso explica por que ele pode saltar de uma ilusão para outra indefinidamente. A raiz de sua crença reside na negação da realidade que se apresenta adversa.

Há dois contos de Machado de Assis que demonstram de forma eloquente o que foi dito. Em *O Segredo do Bonzo*, coloca-se à prova uma fórmula enunciada deste modo: “se uma coisa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade, sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas a única necessária é a da opinião, não a da realidade, que é apenas conveniente”. Para testar tal formulação, as personagens conduzem experimentos diversos, porém nenhum se equipara ao realizado por Diogo Meireles. Ele convence diversos pacientes que tiveram seus narizes cirurgicamente removidos de que ele transplantou um nariz metafísico, que todos afirmam ver, criando assim uma realidade imaginária. Tal qual a fábula do rei nu, o próprio operado passa a crer no que todos testemunham. É a realidade das opiniões.

O segundo conto, *A Cartomante*, estrutura-se em torno de um triângulo amoroso mal sucedido. Camilo, após inicialmente zombar da amante que buscou os conselhos de uma cartomante, eventualmente se vê procurando seus serviços, temendo que o amigo (e marido de Rita) tivesse descoberto seu envolvimento amoroso. Embora os indícios nesse sentido fossem substanciais, Camilo opta por acreditar nas palavras tranquilizadoras da cartomante. Ao crer no que desejava crer, ele suprime a parte desagradável da realidade, mas termina por compartilhar o mesmo destino de Rita: morre pelas mãos do marido traído. Neste enredo, Machado mostra como Camilo havia internalizado na infância crenças advindas de sua educação materna, como depois, na fase adulta, as esquecera, considerando-as mera superstições, nas quais, todavia, preferiu crer justamente quando a realidade se mostrou indigesta.

Assim, retemos deste exame que aqueles que creem não desejam ter certeza da existência do objeto de sua crença, mas, ao contrário, buscam rejeitar a parte incômoda da realidade.

## **Circulação de imagens e pedagogia da escolha**

No cenário contemporâneo, a intersecção entre dois temas preexistentes, a saber, o imaginário da totalidade e a crença como negação do real, adquire uma nova dimensão mediante a emergência de um instrumento singular: a rede global de computadores, notadamente a internet, que viabiliza o tráfego de imagens. A internet, ao mesmo tempo que propicia o acesso virtual a qualquer fragmento imagético da realidade, é capaz de conferir a essa porção a qualidade de representação integral do real.

Sobram exemplos ilustrativos dessa tendência, com usos políticos, mas não só, e grande potencial de desestabilização das instituições democráticas, como testemunharam numerosas ações de grupos ligados, por exemplo, ao ex-Presidente dos Estados Unidos Donald Trump ou ao ex-Presidente do Brasil Jair Bolsonaro. O emprego intenso da estratégia de utilizar uma imagem pontual para representar uma suposta totalidade do real ganhou relevo em 2016 com a campanha do Brexit, depois foi aprimorado na campanha de Trump e, na sequência, em 2018, na eleição de Bolsonaro, além de outros nomes ultradireitistas que ganharam notoriedade justamente por conta da rede de computadores, das mídias sociais e da possibilidade de apresentar uma versão fantasiosa da realidade como se fosse a própria realidade, em sua totalidade. Além disso, as teorias conspiratórias encontram terreno fértil nesse modelo de difusão.

No que concerne à disseminação de informações e imagens por meio das inovações tecnológicas digitais, observa-se uma ordem distinta daquela que fazia circular a literatura, o pensamento filosófico ou as teorias científicas, discursos que sempre almejavam apresentar uma imagem mais ou menos abrangente e universal da realidade, ou de certa realidade, se pensarmos na ideologia moderna ocidental. No entanto, com a proliferação tecnológica atual, a disseminação de imagens, ideias, informações e pseudoteorias é praticamente instantânea e acessível a todos. A cultura audiovisual contemporânea permite que qualquer indivíduo “leia” uma grande quantidade de imagens em questão de minutos ou mesmo segundos, ao deslizar do dedo e de acordo com o algoritmo que “prescreve” essas informações a partir de seus aparentes interesses. É muito difícil, nessas circunstâncias, o processo efetivo da reflexão. Não há argumentos, contradições ou exemplificação. A imagem ocupa o lugar da totalidade, operando uma mediação entre o sujeito e a realidade, que passa a ser “configurada” de modo a atender aos anseios de sua crença.

Esse cenário, que materializa o dilema dos tempos atuais, foi estudado por Gilbert Durand (1994), que alertava para o paradoxo da civilização contemporânea, que havia investido no desenvolvimento de técnicas de reprodução e circulação de imagens, mas sem suprimir a milenar desconfiança de que poderiam se constituir como forma de conhecimento. O iconoclasmo, que se agudiza com a intensificação da circulação de imagens, se manifesta pelo descrédito às imagens e ao imaginário operado por certos setores da vida social – acadêmicos, cientistas, intelectuais etc. – ao mesmo tempo em que grande parte da população não só “aprende” a ver o mundo por essas imagens como o faz sem reflexão crítica, ou com uma criticidade precária, inconsistente e superficial.

A tendência é o aumento e a sofisticação das estratégias de manipulação das imagens, principalmente com o advento e popularização das Inteligências Artificiais (IA), que ampliarão o poder de quem manipula a desinformação a serviço de determinados interesses. No caso das imagens, IAs como a Midjourney são capazes de criar fotos realistas de cenas que nunca aconteceram, como ocorreu com as fotos de Trump<sup>2</sup>, Macron<sup>3</sup> e do próprio Papa<sup>4</sup>. O fato de um prêmio de fotografia ter sido concedido a uma imagem que, depois, admitiu-se, fora criada por IA<sup>5</sup>, intensifica a percepção de que, cada vez mais, será difícil separar o que procede da criação humana e da criação da máquina.

Estamos, portanto, vivendo um ponto de virada na história humana e essa paisagem exige esforço para compreendê-la. Nesse contexto, a antropologia do imaginário se revela propícia, devido à sua capacidade de convergir hermenêuticas e engajar-se no diálogo com outras teorias. Esse saber pode costurar a realidade concreta e fragmentada com a realidade imaginada e abstrata. Desse modo, o desafio reside em mitigar o caráter iconoclasta da sociedade contemporânea, infundindo reflexão no modo como as imagens são concebidas e como buscam representar a realidade.

---

2 [https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/03/23/imagens-falsas-criadas-por-ia-que-mostram-donald-trump-sendo-presos-viralizam-nas-redes-sociais.ghtml?utm\\_source=thenewsc&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=referral](https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/03/23/imagens-falsas-criadas-por-ia-que-mostram-donald-trump-sendo-presos-viralizam-nas-redes-sociais.ghtml?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral)

3 [https://pt.euronews.com/cultura/2023/03/24/macron-nas-manifestacoes-trump-presos-sao-imagens-geradas-por-ia?utm\\_source=thenewsc&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=referral](https://pt.euronews.com/cultura/2023/03/24/macron-nas-manifestacoes-trump-presos-sao-imagens-geradas-por-ia?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral)

4 [https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/?utm\\_source=thenewsc&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=referral](https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral)

5 <https://canaltech.com.br/inteligencia-artificial/imagem-gerada-por-ia-vence-concurso-de-fotografia-e-provoca-debate-247000/#>

Para um observador realista, a compreensão do real requer a investigação das interações entre o imaginário e o real. O imaginário, ao organizar o real, não se contrapõe a ele, mas sim à ilusão (ROSSET, 2008). A esfera do imaginário engloba tanto a realidade quanto a ilusão, porém, é possível distinguir entre ambas. Tal distinção pode ser alçada através de uma abordagem denominada “pedagogia da escolha” (ALMEIDA, 2015; 2023).

Por meio desse enfoque, a interpretação do mundo é engendrada hermeneuticamente, a partir do poder simbólico expresso pela cultura em geral e, particularmente, pelas obras de ficção, como a literatura e o cinema. Essas experiências interpretativas se amalgamam com os processos formativos, que se forjam não somente nas instituições escolares, mas também na interação com o mundo e com os outros. A suspensão da crença é um pilar dessa pedagogia. E se assinalo suspensão, é porque não há qualquer perspectiva de erradicação da crença, pois tal intento é impraticável. Em vez disso, consiste em um movimento transitório, em que a crença é temporariamente posta de lado para avaliar outras perspectivas, ressoando o questionamento “e se?”.

Esse movimento, de suspender a crença para contemplar possibilidades alternativas, é recorrente na arte. A imagem e o imaginário, portanto, não são meras representações de objetos ausentes, pois permitem a concepção de realidades não experimentadas, as quais, eventualmente, podem se materializar. O ato de imaginar o real é um modo de dar forma a ele. E aqui é preciso insistir na distinção entre dois tipos de imaginário: aquele que busca a totalidade (uma imagem que representa o todo) e aquele que se atém a fragmentos da realidade. O primeiro se distancia da concretização, mas é facilmente concebido; já o segundo exige adesão, nem sempre fácil, para afirmar e experimentar realidades, inclusive as desagradáveis.

Desse modo, a suspensão da crença emerge como um meio de nos aproximarmos do real, pois demanda o enfrentamento da negatividade dos desejos. Embora o real escape aos nossos esforços de conceitualização, podemos, em contrapartida, aproximarmos dele ao identificar as ilusões que mobilizam crenças e obscurecem nossa visão da parte desagradável do real. Caso essa hipótese esteja certa, poderemos apreciar o real, começando por reconhecer a realidade concreta das coisas próximas, o mundo tangível que imaginariamente habitamos.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*. Tese de Livre-Docência. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-15032016-143517/pt-br.php>

ALMEIDA, Rogério de. Filosofia trágica e pedagogia da escolha: imaginários cinematográficos sobre a afirmação da vida. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tS7GjbkFLszRHTTStd9s6Ng/?format=pdf&lang=pt>

BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF, 1984.

DURAND, Gilbert. *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Trad. de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. 4ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PESSOA, Fernando. *Poesias: Alberto Caetano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PLATÃO. *Hípias Maior*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1980.

ROSSET, Clément. *A lógica do Pior: elementos para uma filosofia trágica*. Trad. de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

ROSSET, Clément. *O Real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Trad. de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Trad. de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'Imaginaire*. 3ª ed. Paris: PUF, 2003.

Este livro utilizou as fontes tipográficas  
Crimson Text e DIN Next LT Pro,  
e foi terminado em novembro de 2023,  
em São Paulo.

Una muestra de los progresos y avances de la investigación Educativa en América Latina se traslada en este tercer número de la Red Educativa ECLA; en este esfuerzo editorial se reúnen elementos interesantes desde ámbitos históricos, sociales, culturales y pedagógicos propios de países como Perú, Brasil, Argentina y Colombia. La RED ECLA busca con los capítulos reunidos en este número crear comunidad investigativa con impacto social y científico, al comunicar el sentir, pensamiento e inquietudes de lo que se reflexiona al interior de las instituciones de educación superior a las que pertenecen cada uno de los investigadores que conforman la comunidad ECLA.

