

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

REVISTA DE EDUCACIÓN ALTERIDAD



■ Currículo y competencias.
¿Qué sujeto infantil están
produciendo?

■ Talleres de creatividad y
autoestima en la
Carrera de Pedagogía
de la sede Quito

Tema central: Currículo, ¿qué se está discutiendo en América Latina?

• Contribuciones de los estudios culturales al currículo • Currículo, cultura y música. Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de 'mal gusto' • Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho

REVISTA DE EDUCACIÓN
ALTERIDAD



Saraguro (óleo)

Alteridad – Volumen 7 – Número 1 – enero-junio 2012. Revista semestral de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Su objetivo es contribuir a la socialización y al debate de la producción académica en el ámbito de la educación.

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb
Turuhuyaco 3-69 y Calle Vieja
Casilla Postal 2074
Cuenca, Ecuador
Teléfono (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
rpublicas@ups.edu.ec
Tiraje: 2000 ejemplares

Consejo de publicaciones

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
José Sánchez Parga
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vincenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüecia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

Revisión de estilo y redacción

Paúl Miño
Editorial Universitaria Abya-Yala

Ilustración e impresión

Editorial Universitaria Abya-Yala

Diseño e impresión

Editorial Universitaria Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson
Quito, Ecuador
Teléfono: (02)2506-247/(02) 2506-251
E-mail: editor@ayayala.org
Portal electrónico:
<http://www.abyayala.org>

Consejo editorial

María Sol Villagómez Rodríguez (Responsable científica)
Directora del Área de Educación

Jaime Padilla Verdugo (Editor responsable)
Coordinador del Grupo de Investigación Educativa

Ana María Narváez Garzón
Docente de Pedagogía - UPS

Dorys Ortiz Granja,
Docente de Pedagogía y Filosofía - UPS

Floralba Aguilar Gordón
Docente UPS

Juan Arias Luna
Docente UPS

María Elena Ortiz Espinoza
Docente UPS

Miriam Gallegos Navas
Directora Maestría en Educación Especial - UPS

Tatiana Rosero Palacios
Docente UPS

Consejo editorial externo

Dra. Marlucy Alves Paraiso
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Lic. Susana Barco
Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina

Dr. Julio Cabero
Universidad de Sevilla, Sevilla, España

Dr. Cristian Desbouts
Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Italia

Dr. Eduardo Fabara Garzón
Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador

Dr. Jaime Brito Farías
Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Dra. Dora Elena Marín Méndez
UNAM, México D.F., México

Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Universidad Federal de Sergipe, San Cristóbal, Brasil

Dra. María José Pinto
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Dr. Carlos Paladines
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

Dra. Shirlei Rezende Sales
Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Índice

Presentación	5
--------------------	---

TEMA CENTRAL: CURRÍCULO, ¿QUÉ SE ESTÁ DISCUTIENDO EN AMÉRICA LATINA?

Contribuciones de los estudios culturales al currículo Marlucy Alves Paraíso	8
Currículo, cultura y música. Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de ‘mal gusto’ Marlécio Maknamara / Marlucy Alves Paraíso.....	18
Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho Susana Barco	33

CONTRIBUCIONES ESPECIALES

Currículo y competencias. ¿Qué sujeto infantil están produciendo? María Elena Ortiz Espinoza	50
Talleres de creatividad y autoestima en la Carrera de Pedagogía de la sede Quito María Verónica Di Caudo / Gladys Montero Pastrana.....	58
Memoria académica.....	70
Novedades bibliográficas.....	74
Normas para autores	79
<i>Guidelines for Authors</i>	82





Atuendo saragureño (acuarela)

GALERÍA DE ARTE

Eudoxia Estrella (1925)

Artista cuencana. Su entusiasmo por la acuarela la llevó a encontrar lo que ella considera el “casualismo dirigido”, que produce acuarelas lavadas, expresada en sus tres pasiones: el arte, la cultura y los niños. Fue directora fundadora del Museo Municipal de Arte Moderno, cofundadora de la Bienal Internacional de Cuenca. Ha expuesto individualmente desde 1959, haciéndose merecedora a importantes premios y condecoraciones.

Presentación

Alteridad dedica este número al campo curricular. Durante muchos años el tema ha quedado relegado, la mayoría de discusiones se ha centrado en reformas curriculares, diseños y desarrollos. Para ampliar esa mirada, experiencias de Argentina, Brasil y Ecuador nos presentan formas variadas e inusitadas de entender, hacer e investigar currículos. Bajo el tema central: “Currículo: ¿qué se está discutiendo en América Latina?” las y los autores nos llevan por un recorrido interesante.

Comenzamos por Brasil, cuya experiencia en el campo curricular es bastante fructífera. Su importante avance hacia otras perspectivas teóricas (críticas y poscríticas) ha permitido extender la noción clásica de currículo –saberes escolares– hacia diferentes artefactos culturales. Así, Malucy Alves Paraíso, en su artículo “Contribuciones de los estudios culturales al currículo”, presenta una discusión sobre algunos conceptos centrales de los estudios culturales como ‘cultura’, ‘diferencia’ y ‘representación’, mostrando su importancia para el campo curricular. Avanza a través de un análisis pormenorizado, desde los comienzos de los llamados estudios culturales, los cambios, las influencias teóricas que ha experimentado, las metodologías y conceptos que desde este campo contribuyen al enriquecimiento y la ampliación del debate del currículo. Afirma que en la actualidad gran parte de las preocupaciones se centra en lo local, lo particular, la complejidad, la política de las representaciones, las diferentes prácticas culturales y sus interacciones. Motiva, además, a considerar la importancia de incorporar en el área de la educación y del currículo las contribuciones de los estudios culturales.

A su vez, Marlécio Maknamara destaca en su artículo algunas notas teórico-metodológicas en torno a investigaciones en educación que pretenden ser poscríticas. Bajo el título sugerente “Currículo, cultura y música: aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de ‘mal gusto’”, el autor nos envuelve en un ritmo desconocido tanto a nivel musical como curricular: el análisis discursivo de músicas de forró electrónico como currículo. A lo largo de su presentación nos incita a abrir nuestros oídos a un currículo que está ahí –en diversos estilos musicales, que para muchos pueden ser de mal gusto, pero que por pertenecer al universo cultural del cual somos parte, producen determinados tipos de sujetos. Las músicas, nos advierte Marlécio, divierten, alegran o entristecen a las personas, pero también provocan sentimientos y deseos, inscriben en los cuerpos las marcas y normas consideradas deseables y necesarias. Las músicas también constituyen un importante espacio aglutinador de los hábitos, saberes, sueños, costumbres que permanentemente circulan y entran en conflicto en el terreno de la cultura.

Susana Barco, de Argentina, relata la construcción de un currículo universitario desde el hacer curricular. En su artículo “Prácticas alternativas de diseño curricular: la participación como clave y la toma de la palabra como derecho”, nos muestra que es posible construir currículos de forma participativa, proponer prácticas que se inscriban dentro de la lógica del derecho y no del servicio. La experiencia de construcción del diseño curricular fue resultado del esfuerzo, trabajo y discusiones que involucraron a todo el claustro docente, personal directivo y asesores pedagógicos. Nos advierte que ningún cambio real de un currículo se opera si no parte de la



modificación previa de algunas prácticas docentes y pedagógicas que luego se incorporan al nuevo currículo.

En la sección Contribuciones Especiales, desde Ecuador, María Elena Ortiz, en su artículo “Currículo y competencias: ¿qué sujeto infantil están produciendo?”, analiza el currículo escrito de los Centros de Educación Infantil del Distrito Metropolitano de Quito. Seguidora de los aportes poscríticos y los análisis discursivos, la autora evidencia que este documento produce no solo un currículo por competencias, sino también sujetos infantiles diferentes de cómo se los venía entiendo desde el siglo XVIII, sujetos infantiles autónomos, autorregulados, entre otras características que se evidencian desde la psicología, principalmente.

Verónica Di Caudo y Gladys Montero, en el artículo “Talleres de creatividad y autoestima en la Carrera de Pedagogía de la Sede Quito”, nos relatan la trayectoria de un ‘dispositivo grupal’ (los talleres) que aparecen como respuesta a las necesidades expresadas muchas veces de manera no convencional por los estudiantes. Inconformidad, rechazo o apatía a los procesos educativos formales, evidencian que la universi-

dad ecuatoriana debe enfrentarse a varios problemas que no solo pasan por lo académico, sino también por lo personal. Estos talleres desarrollaron temas como la autoestima, la creatividad y la resolución de conflictos, y se convirtieron en espacios para la reflexión, el encuentro consigo mismos y con el Otro (o las Otras). Afirman las autoras que el aprendizaje del encuentro requiere libertad y la libertad es lo que construye sujetos autónomos y éticos.

Considerando que el campo curricular ofrece un sinnúmero de posibilidades y que el currículo es uno de los medios para mejorar la calidad de los procesos formativos, las ideas plasmadas en este número de *Alteridad* constituyen un desafío a los docentes e investigadores para continuar con la reflexión sobre este campo.

María Elena Ortiz *

Jaime Padilla **

* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

** Editor de *Alteridad*.

Tema central

Currículo, ¿qué se está discutiendo en América Latina?



Después del pase del niño (óleo sobre madera)

Contribuciones de los estudios culturales al currículo*

Curriculum and Cultural Studies

Marlucy Alves Paraíso**

Resumen

Los Estudios Culturales ampliaron y restauraron conceptos fundamentales para el campo curricular y para los análisis culturales, tales como: cultura, identidad, diferencia, prácticas de significados y representación. En definitiva, uno de sus objetivos centrales ha sido el de mostrar cómo las luchas por la imposición de significados se dan en diferentes espacios, por medio de diferentes artefactos, en diferentes relaciones de poder y con implicaciones en los procesos de institución y producción de diferencias e identidades. En este artículo, presento una discusión sobre algunos de los conceptos centrales en los Estudios Culturales, como cultura, identidad, diferencia y representación, mostrando su importancia para el campo curricular y para la difusión de las culturas. Su objetivo es presentar algunas contribuciones que los Estudios Culturales traen para la comprensión de las luchas culturales de nuestro tiempo y para el entendimiento del currículo como artefacto estratégico en el proceso de lucha por la representación y reafirmación de las culturas que no ejercen poder en la sociedad.

Palabras claves: currículo, estudios culturales, representación cultural, luchas por significados.

Abstract

Cultural Studies have added and restored key concepts related to the curricular field and cultural analysis, such as: culture, identity, difference, signification praxis and representation. Ultimately, its principal purpose has been showing how the struggle to impose significations happens in different spaces, through different artifacts, in different power relationships and, therefore, with implications in the process to institute and product differences and identities. In this article, I present a discussion about some of the main concepts in Cultural Studies, like: culture, identity, difference and representation, showing their importance to the curricular field and culture diffusion. The purpose of the article is to present some of the contributions brought by the Cultural Studies in order to comprehend the cultural struggle we experience nowadays and to understand the curriculum as a strategic artifact in the struggling process to represent and reaffirm the cultures with no power in society.

Keywords: curriculum, cultural studies, cultural representation, signification struggle.

* Originalmente publicado en *Presença pedagógica*, Vol. 10, No. 55, enero-febrero de 2004. Belo Horizonte: Dimensão, 53-61. Publicado aquí con autorización de la autora y de la revista. Traducción realizada por Elena Arcos; revisión de María Elena Ortiz.

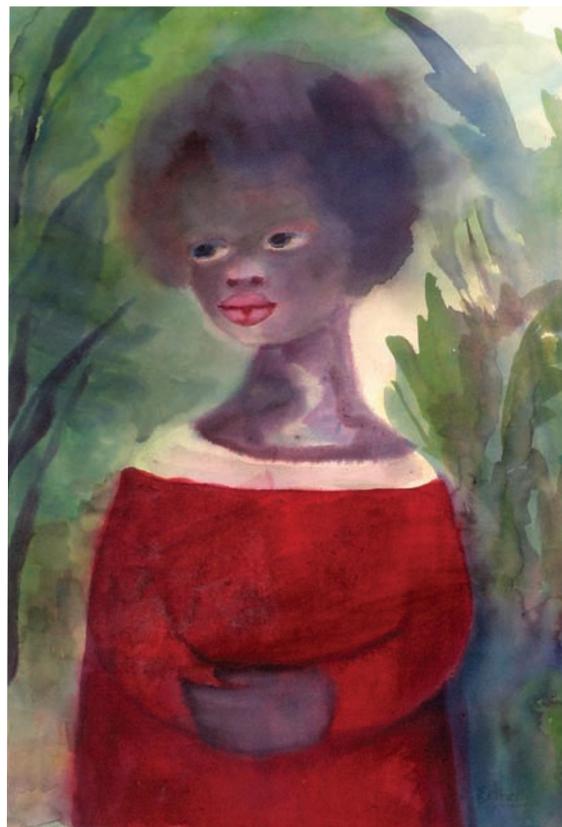
** Marlucy Alves Paraíso es profesora asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Autor para correspondencia: marlucyparaiso@gmail.com.

Vivimos en un tiempo de evidentes conflictos culturales y políticos. La creciente intensificación de los vínculos transnacionales aumenta la velocidad con que las informaciones, imágenes y modos de vida distintos viajan por diferentes territorios. Grupos culturales y sociales diversos que, por mucho tiempo, estuvieron separados geográficamente, cultivando nacionalismos e identidades locales, son obligados a reinventar nuevas formas de convivencia y de interacción. Grupos culturales antes silenciados en diferentes espacios, se articulan y reivindican su voz y la representación de sus culturas, sus valores y sus luchas.

En ese contexto, no es de extrañarse que políticas educacionales y curriculares se refieran de modo creciente a términos como ‘pluralismo cultural’, ‘diversidad de culturas’ y ‘multiculturalismo’. Asimismo, no es de extrañarse que las propias teorías educacionales se modifiquen para enfrentar esa discusión, produciendo varios estudios sobre la temática. Tal enfrentamiento político y teórico nos ha forzado a problematizaciones de ideas y conceptos; nos ha hecho buscar en diferentes campos teóricos, subsidios para pensar la educación y el currículo basados en otros aportes, utilizando otras categorías de análisis.

El campo de los estudios culturales ha presentado una variedad de categorías y argumentos con gran influencia en las discusiones del currículo. Los estudios culturales amplían y revitalizan conceptos fundamentales para el campo curricular como: cultura, identidad y diferencia, sin hablar de que atribuyen un nuevo sentido al concepto de ‘representación’ y muestran cómo las luchas por la imposición de significados se dan en diferentes espacios y por medio de diferentes artefactos.

El currículo, por ser uno de esos espacios en que se dan las luchas y los conflictos culturales y de identidad, debe ser analizado en base a los estudios culturales. Se trata de un lugar donde la política de la diferencia y la identidad



Esmeralda (acuarela)

es vivida con toda su intensidad, un espacio donde las culturas son presentadas y los diferentes grupos sociales y culturales son nombrados y significados.

En este artículo presento una discusión sobre la importancia de algunos de los conceptos centrales de los estudios culturales –cultura, identidad, diferencia y representación– para el campo curricular. El objetivo es ayudar a la comprensión de las políticas educacionales y de las teorías y prácticas curriculares que buscan enfrentar la realidad multicultural de nuestro tiempo. Así, antes de discutir esos conceptos, parece oportuno preguntar: ¿qué son los estudios culturales?, ¿dónde surgió ese movimiento?, ¿de qué trata ese campo?





Rama de eucalipto (acuarela)

Estudios culturales: origen y desarrollo

Los estudios culturales surgen con la fundación del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, en la Universidad de Brimighan, Inglaterra, en 1964. Por ese entonces, este centro reunió a un pequeño grupo de intelectuales en torno a la discusión sobre el concepto ‘cultura’, sin embargo, en la actualidad, los estudios culturales ya no están confinados en Inglaterra. El campo “está experimentando una explosión internacional sin precedentes” (Nelson *et al.*, 1995). De hecho, los estudios culturales se han transformado en un fenómeno internacional extendiéndose para los Estados Unidos, Australia, Canadá, África

y América Latina. Heloísa Buarque, de Holanda, por ejemplo, muestra la fuerza que los estudios culturales están tomando en las universidades latinoamericanas. Ella justifica esa internacionalización gracias a la capacidad que poseen de transitar entre diferentes universos simbólicos y encontrar allí nuevos puertos de anclaje donde pueden estar.

En términos teóricos, el campo de los estudios culturales pasó, a lo largo de sus casi cuarenta años de existencia, por diferentes influencias epistemológicas y políticas. Nunca estuvo ligado a un campo disciplinario específico, sino que hizo uso de las producciones de la antropología, sociología, filosofía, historia, teoría literaria, etc. En ese sentido, si las producciones del Centro, durante mucho tiempo utilizaron referencias claramente marxistas, en los años 80 ese predominio “cede lugar al pos-estructuralismo de autores como Foucault y Derrida” (Da Silva, 1999: 132). En los años 90 ese campo pasa a incorporar también las ideas y el estilo posmoderno: la opción por pequeñas narrativas, el cuestionamiento del conocimiento científico, al análisis de la producción de significados en diferentes medios, la discusión de las identidades posmodernas o multifacéticas, o la preferencia por lo local, por la mezcla y la hibridación.

Así, es importante reconocer que los estudios culturales, desde los años 80, se han transformado radicalmente, y los debates más recientes de inspiración posestructuralista y posmodernista están sustituyendo los abordajes de la ideología y la hegemonía por análisis de discursos, significados y representaciones. Cabe acotar, sin embargo, que los estudios culturales no se someten acríticamente a todas esas influencias teóricas.

En términos metodológicos, en los estudios culturales ninguna metodología es especialmente recomendada con seguridad, aun cuando tampoco ninguna pueda ser eliminada anticipadamente. Diversas metodologías son usadas y pueden ofrecer importantes contribuciones para las investigaciones. En verdad, lo que se escoja en la práctica de la investigación, va a depender de las preguntas



formuladas, y las preguntas van a depender del objeto a ser estudiado y del contexto en el que está inserto.

Incluso así, a pesar de la dispersión teórica y metodológica que caracteriza a los estudios culturales, podemos decir que las investigaciones realizadas en este campo, en su mayoría, se dividen en dos grandes tendencias metodológicas: la etnografía y los análisis discursivos o textuales. La primera es utilizada para analizar las formas de vida de los grupos populares, las experiencias de diferentes grupos culturales, las prácticas escolares direccionadas a los grupos que no ejercen poder, etc. La segunda está dirigida al análisis de diferentes artefactos; en los últimos tiempos, los análisis textuales de los estudios culturales han estado dirigidos especialmente a los estudios de comunicación de masas.

Según Hall (1992) –uno de los más importantes estudiosos de ese campo en la actualidad–, la preocupación común con los medios masivos, con los significados que ellos han producido y divulgado, así como con las formas con que los diferentes grupos culturales y sociales son representados en estos, es la marca más importante de los estudios culturales contemporáneos. Porque en este campo se entiende que los medios ocupan una posición dominante respecto a la manera en que las relaciones sociales y los problemas políticos son definidos, y los grupos culturales son representados.

La gran diseminación y la sofisticación tecnológica de artefactos culturales que hemos presenciado en los últimos tiempos, han instigado el surgimiento de nuevos objetos de investigación en los estudios culturales. En su forma contemporánea, cualquier artefacto que pueda ser considerado cultural –sin hacer distinción entre ‘alta’ y ‘baja’ cultura– es un objeto importante de análisis en este campo. Así, el currículo en acción en las escuelas, un documento curricular, un libro, los juegos electrónicos, cualquier programa televisivo, una revista de tiras cómicas, literaturas infantiles o juveniles, música, películas, propagandas, etc., pasan a ser objetos de análisis de los estudios culturales.



Por aquí pasa un gringo (óleo sobre cartón)

En síntesis, la preocupación en gran parte de este campo, en la actualidad, es abordar lo local, lo particular, lo ‘mundano’, el contexto, la complejidad, la política de la representación, las diferentes prácticas culturales y sus interacciones. Por todo eso es evidente la importancia de los estudios culturales para pensar las políticas y las prácticas curriculares de nuestro tiempo, que asumen la diversidad cultural existente e incluso hablan de ‘tolerancia’ o ‘respeto’ a la diferencia. Un currículo basado en las contribuciones de los estudios culturales debe promover el ‘diálogo’ entre las diferentes culturas y establecer el cuestionamiento y la problematización de la producción tanto de la diferencia como de la identidad.





La niña del bosque (acuarela)

Cultura, estudios culturales y currículo

Si actualmente existe un acuerdo acerca de la importancia del concepto de cultura para los estudios de las cuestiones curriculares, no ocurre lo mismo con su definición. El propio Raymond Williams, que es considerado como el responsable de los cambios en la base de la discusión sobre cultura, ya consideraba ese concepto como fluido y escurridizo. El concepto de cultura “funde y confunde las experiencias y tendencias radicalmente diferentes de su formación” (Williams, 1979: 17) incorporando las contradicciones por medio de las cuales se desarrolló.

Así, la cuestión central de los estudios culturales, desde su inicio, fue siempre la cultura, con las transformaciones hechas en ese concepto por los fundadores del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos. Las producciones del Centro en los años 60 provocaron un movimiento teórico y político contra concepciones elitistas de la cultura, adoptadas por los académicos y la sociedad en su quehacer cotidiano. Aquello de que la palabra cultura daba cuenta, hasta entonces, constituía algo considerado ‘superior’ y no algo que era producido por los diferentes grupos sociales.

Combatir el concepto elitista de cultura significó, en los estudios culturales, lograr que esta palabra deje de referirse al ‘espíritu cultivado’ —que apenas algunas personas con acceso a las llamadas obras artísticas y literarias podían tener. La cultura debía estar vinculada al dominio político y pasó a ser concebida como “descripción de modos de vida global” (Williams, 1962) o como una “lucha entre modos de vida diferentes” (Thompson, 1988 [1963]). Ese cambio en la comprensión de la cultura permitió toda la argumentación posterior contra la noción estática y fija de la cultura, y contra la oposición entre cultura de masas y cultura erudita o entre ‘baja’ y ‘alta’ cultura.

Desde entonces hasta ahora mucho se ha discutido sobre la cultura en sus diferentes articulaciones, con la producción de significados y con la política de identidades y diferencias. Hall (1997), por ejemplo, defiende que la cultura ha asumido un punto central en la organización de la sociedad. Él cree en la necesidad de comprenderla como algo fundamental, constitutivo del mundo. La centralidad de la cultura es usada por Hall para referirse “a la forma como la cultura penetra en cada rincón de la vida social contemporánea, haciendo proliferar ambientes secundarios, mediando todo” (1997: 22). En los estudios culturales actuales, la cultura es entendida como dinámica y móvil, como formas conflictivas de entender y vivir el mundo, como invención, actividad, trabajo. En síntesis, la cultura es entendida como un campo de lucha alrededor de los signifi-



cados sociales. Ella asume un papel determinante y no apenas determinado; un papel de producción y no de producto.

Toda esa discusión sobre cultura fue muy importante para el campo del currículo. Esta área por mucho tiempo trabajó con una concepción conservadora de cultura –inerte, fija y estática– y creyendo que el conocimiento es una cuestión de información. Por eso era tan común oír en el campo educacional que la escuela debería enseñar “elementos culturales comunes a todos”, algunos hablaban de “patrimonio cultural de la humanidad” o de “conocimientos universales”. Esta noción de conocimiento sufre los primeros ataques con los movimientos curriculares críticos. La “nueva sociología de la educación”, por ejemplo, mostró el carácter social y construido del conocimiento escolar, pero las comprensiones del currículo y del conocimiento van a ser radicalmente modificadas con los impactos de los estudios culturales.

La cultura y el conocimiento pasan a ser entendidos en el campo curricular como productos de las relaciones sociales, relaciones jerárquicas, de poder. Aquello que es llamado “cultura común” no tiene nada de común. Siempre se elige una cultura para presentarla como si fuese de todos. Comúnmente, esta cultura elegida está relacionada con los grupos culturales que ejercen el poder. El currículo, en ese sentido es visto como una práctica cultural, una práctica de producción y vehiculización de significados, un espacio de representaciones de los grupos sociales y culturales. El currículo está hecho de culturas, de formas de comprender el mundo social, de producir y atribuirle sentido.

Esas discusiones evidenciaron las relaciones de poder existentes entre los diferentes grupos culturales en el currículo. Grupos que fueron sistemáticamente silenciados de la selección de la cultura incorporada en el currículo escolar, pasan a reivindicar una representación en ese espacio. Los discursos curriculares incorporan esa discusión cuestionando la cultura hegemónica del currículo. Pero recientemente, la teoría curricular

comienza a hablar del hibridismo del currículo. El ‘hibridismo’ significa una mezcla, la conjunción, la interrelación entre diferentes culturas, nacionalidades y etnias.

Ese término puso en jaque aquella comprensión de las culturas como completamente distintas, separadas, sin conexión, divididas, segregadas. El currículo escolar es un espacio de hibridación porque las diferentes culturas se encuentran, se conectan, se enfrentan, se modifican. Las nuevas tecnologías comunicacionales también son entendidas como otros espacios que vienen promoviendo y generando culturas híbridas, porque desterritorializan y reterritorializan (García Canclini, 1998) procesos simbólicos y prácticas culturales de diferentes grupos.

La hibridación es considerada por algunos autores como una alternativa para la interrupción de las jerarquías establecidas en los discursos sobre las diferentes culturas. Sin embargo, vale recordar que el hibridismo es construido tanto por medio del reconocimiento de algunos discursos y culturas como por medio del olvido y la represión de otros. Las relaciones de poder establecidas en esa confrontación harán que algunas culturas consigan imprimir sus marcas de forma más contundente que otras. De todos modos, las culturas híbridas guardan trozos de las culturas que las originaron, pero no se confunden con cualquiera de ellas, constituyendo aquello que Babha denomina “tercer espacio”. Ese tercer espacio no es determinado por la cultura hegemónica, este espacio introduce una diferencia que constituye la posibilidad de su cuestionamiento.

En tiempos como estos, cuando las relaciones de poder entre las diferentes culturas y naciones se han tornado tan evidentes, son de gran importancia unas perspectivas curriculares que cuestionen e interroguen los procesos de dominación y subordinación entre culturas y naciones. Así, las teorías y las prácticas curriculares que consideren las contribuciones de los estudios culturales, deben practicar el cuestionamiento de las relaciones de poder que interiorizan, dis-



crimanan y marginalizan determinadas culturas en favor de otras; deben colocar en el centro del currículo actividades y materiales que permitan a los estudiantes el cuestionamiento de las culturas hegemónicas.

Identidad y diferencia

Delante de la gran expansión de los estudios culturales en diferentes partes del mundo y del crecimiento del número de grupos que buscan afirmar sus culturas, la cuestión de la identidad gana centralidad en diferentes campos. En la base de la discusión sobre ese tema existe una tensión entre perspectivas esencialistas y no esencialistas. Si por un lado la primera tendencia afirma la existencia de una identidad auténtica y verdadera, la perspectiva no esencialista sustenta la idea de la movilidad de las identidades y de su constitución en la relación con las diferencias. Sin embargo, la identidad en cualquiera de estas perspectivas siempre envuelve definiciones sobre quién pertenece y quién no pertenece a un determinado grupo.

Así, la identidad ha sido tratada más recientemente, por los estudios culturales, en su relación con la diferencia (Hall, 1997, 1998, 2000; Woodward, 2000; Da Silva, 2000). En ese sentido, la identidad es vista como relacional, porque ella se construye en la relación con la diferencia, en la relación con aquello que ella no es, aquello que está relacionado con el otro. Esta diferencia, a su vez, marca la inclusión y exclusión en grupos de identidades. Además de eso, las diferencias de clase, etnia o género, por ejemplo, no tienen igual peso e importancia en la construcción de la identidad, porque la identidad es históricamente situada, no es única y es contradictoria.

Identidad y diferencia, para los estudios culturales, son inseparables, mutuamente determinadas, interdependientes y comparten una importante característica: están en estrecha conexión con relaciones de poder. En ese sentido, el poder de definir la identidad y marcar la diferencia está sujeto a disputas, porque la

identidad y la diferencia “no conviven armónicamente, lado a lado, en un campo sin jerarquías, ellas son disputadas” (Da Silva, 2000: 81). Estas disputas acaban por fijar una determinada identidad como norma. La ‘normalización’ es, entonces, un proceso sutil por medio del cual el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia.

Pero en medio de este esfuerzo para la normalización y la fijación, existen movimientos que ‘conspiran’ para desestabilizar y complicar la identidad, contrariando su tendencia a la fijación. Son ejemplos de esos movimientos de “cruzamiento de fronteras” el ‘nomadismo’, la misigenación y la hibridación. Todos ellos recurren a la idea de movimiento y ‘deslocamiento’, aludiendo a alguna especie de tránsito entre los diferentes territorios de la identidad. Así, las identidades, en la perspectiva de los estudios culturales, son móviles, fluidas y contestadas. En un tiempo de crisis global, local, personal y política de la identidad, nuevas identidades se forjan, muchas veces por medio de la lucha y el enfrentamiento político.

En ese escenario se encuentra el desarrollo de la llamada política de identidades, nombre dado a los conflictos alrededor de la producción de la identidad. Política de identidades fue el movimiento cultural en el cual los grupos tradicionalmente marginados levantaron su voz, reclamando el derecho a la autorepresentación y a hablar por sí mismos. Sin abandonar los objetivos vinculados al acceso y al gozo de bienes materiales, estos grupos ampliaron su terreno de lucha hacia reivindicaciones culturales. En lugar de centrarse solo aspectos físicos, estos grupos que no ejercen poder (mujeres, negros, homosexuales) empezaron a exigir representación en los diferentes espacios e instituciones culturales.

El concepto de representación focaliza el lenguaje. Se trata de las formas de inscripción por medio de las cuales el ‘otro’ es visto, presentado, mostrado. La representación es, por tanto, aquello que se expresa o se dice sobre los otros en un texto



literario, en una pintura, una fotografía una propaganda, un programa televisivo, una revista de historietas, un documento oficial, un libro didáctico, un currículo. La representación es una forma de conocimiento y de divulgación del otro, es un aspecto central en la formación y producción de la identidad social y cultural: es por medio de la representación que construimos la identidad del otro y, al mismo tiempo, la nuestra.

El acceso y control de espacios como los medios, el cine, los currículos de las escuelas y universidades, los libros, etc., se convierten en requisitos importantes en la perspectiva de las luchas en torno a las representaciones. Al final, históricamente, en esos espacios los grupos dominantes siempre hablaron sobre los demás grupos y construyeron representaciones que tuvieron y tienen efectos de poder y verdad. Apropiarse de esas instancias culturales e intentar en ellas inscribir su propia historia, proponer las cuestiones de su interés, divulgar sus reivindicaciones, mostrar lo que piensan y quieren, son las metas de los grupos silenciados.



Los amigos (óleo sobre cartón)

Currículo, medios y estudios culturales

Los estudios culturales centran su atención sobre el complejo cultural que estamos viviendo, representado por la combinación entre la expansión de los medios de comunicación de masas (*mass media*) y las nuevas tecnologías de información. Los estudios de ese campo han analizado no solamente el impacto que los medios y las nuevas tecnologías ejercen en la vida de las personas, sino también las cuestiones relativas a su papel en la producción de significados y representaciones en los diferentes grupos culturales. Según Giroux, se están produciendo esferas públicas masivas consideradas demasiado inocentes para merecer un análisis y es para esa pretendida inocencia que debemos dirigir nuestras

miradas. Al final, “las imágenes electrónicamente mediadas representan una de las armas más potentes de la hegemonía cultural del siglo XX” (Giroux, 1995: 125).



Las representaciones divulgadas por los medios están estrechamente vinculadas a relaciones de poder que incluyen o excluyen, que hacen que determinados grupos de personas hablen y otros callen, que presentan determinadas formas de pensar y de estar en el mundo como verdaderas y válidas y otras como no válidas. Los medios son vistos, entonces, como ese lugar que, en la era contemporánea, emerge como fundamental para la construcción de verdades y de formas culturales de vida para las personas.

En el campo educacional, las investigaciones que se insertan en los estudios culturales sugieren inclusive la ampliación de las nociones de pedagogía y currículo para incorporar un análisis de los diversos artefactos culturales que posibiliten construir una nueva relación entre la escuela y los medios. Estos estudios anuncian la necesidad de que sean investigadas pedagogías externas al proceso de escolarización, las cuales han penetrado cada vez más en la vida cotidiana. En este sentido, una variedad de investigaciones analiza películas infantiles y juve-



Las hermanas (óleo sobre cartón)

niles, películas dirigidas a públicos globales y específicos, dibujos animados, programas televisivos, libros populares, periódicos (tabloides), radio, etc., para evidenciar los significados producidos y la forma como los diferentes grupos son allí representados y las estrategias utilizadas para interpretar a esos públicos.

El currículo debe definir a esos artefactos (*mass media*) que enseñan a las personas una infinidad de prácticas, comportamientos, sueños y deseos, los cuales no pueden ser desconocidos por la educación. Muchas veces dichos artefactos divulgan modelos de 'buenos profesores', de currículos adecuados, de escuelas de 'buena calidad' y esas representaciones entran en conflicto con aquello que se enseña en la escuela. Muchas veces también los niños y jóvenes tienen una abierta preferencia por los medios en relación a la escuela. Los medios adoptan una infinidad de estrategias emocionales y técnicas con gran capacidad de seducción.

En este sentido, para los estudios sobre currículo que se basan en los estudios culturales,



es de gran importancia no solamente analizar esos artefactos, sino más bien incluir en el currículo escolar conocimientos y habilidades que instrumentalicen a profesores y estudiantes para que hagan una lectura crítica de esos diferentes materiales a los que tienen acceso en otros espacios.

Kellner (1995) argumenta en favor del desarrollo –en el currículo escolar– de un alfabetismo crítico en relación a los medios para que podamos sobrevivir a la infinidad de imágenes, mensajes y espectáculos mediáticos que inundan nuestra cultura con fuerza cada vez mayor. El objetivo de este alfabetismo crítico en relación a los medios es permitir conocimientos que contribuyan a volver a las personas más autónomas y capaces de liberarse de esas formas contemporáneas de representación.

En un contexto en el cual nuevos grupos culturales buscan afirmar sus identidades, al mismo tiempo que cuestionan la posición privilegiada de las identidades hasta entonces hegemónicas; en un escenario en el cual se encuentra en desarrollo una “política de identidades”; en un contexto político-económico en el que se amplían las desigualdades; en un tiempo en que el discurso educacional y las políticas curriculares anuncian las diversidades culturales y proclaman la convivencia ‘pacífica’ entre los diferentes grupos; en un tiempo en que los medios ocupan el rol de educadores antes ocupado por la escuela y la familia...; es de gran importancia incorporar en el área de la educación las contribuciones de los estudios culturales.

Bibliografía

- BHABHA, Homi
1996. “O terceiro espaço”. En: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. N° 24. Entrevista conducida por Jonathan Rutherford, pp. 35-41.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu
1999. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
2000. (comp.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor
1998. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- GIROUX, Henry
1995. “Memoria e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 132-158.
- HALL, Stuart
1992. *Culture, Media, Language*. London: Routledge.
1997. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. En: *Educação e Realidade*. Vol. 2. N° 22, pp. 15-46.
1998. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
2000. “Quem precisa da identidade?”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 103-133.
- HOGGART, Richard
1973 [1957]. *As utilizações da cultura*. Lisboa: Presença.
- KELLNER, Douglas
1995. “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-38.
- NELSON, Cary *et al.*
1995. Estudos culturais: uma introdução. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- THOMPSON, Edward
1988 [1963]. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- WILLIAMS, Raymond
1962. *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus.
1969 [1958]. *Culture e sociedade, 1780-1950*. São Paulo: Nacional.
1979. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WOODWARD, Kathryn
2000. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-72.



Currículo, cultura y música

Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de ‘mal gusto’*

Curriculum, culture and music

Post-critical approximations to investigate a “tacky” curriculum

Marlécio Maknamara** / Marlucy Alves Paraíso***

Resumen

El objetivo de este trabajo es destacar notas teórico-metodológicas en torno a investigaciones en currículo, que pretenden ser poscríticas. Inicia evidenciando algunas características de teorías poscríticas en educación. Enseguida, explicita motivos a partir de los cuales es productivo investigar, en una perspectiva poscrítica, las enseñanzas de músicas. A continuación, considerando la productividad de discursos musicales en la constitución de posiciones de sujeto, destaca algunos procedimientos relacionados a investigaciones poscríticas en educación que concentran análisis discursivos según inspiración de Michel Foucault. Para terminar, trae algunas consideraciones finales referentes al compromiso de investigar y de tratar de escribir ‘poscríticamente’ en educación, sobre todo, tratándose de investigar los discursos musicales.

Palabras clave: teorías poscríticas, metodologías de investigación, currículo cultural, análisis del discurso musical.

Abstract

This work is aimed at pointing theoretical-methodological notes about post-critical curriculum investigations. It starts by highlighting some characteristics of post-critical theorization in education. Then, it clarifies how musical teachings can be productively investigated in a post-critical perspective. Considering musical discourses and its subjects’ constitutions, it also highlights some procedures harmonized to post-critical researches that carry out discursive analysis inspired from Michel Foucault. Lastly, it brings some final considerations about the commitment of investigating and writing education in a post-critical way, especially when investigating musical discourses.

Keywords: post-critical theories, research methodologies, cultural curriculum, musical discursive analysis.

* Trabajo subsidiado por estudios que, bajo orientación de la profesora Dra. Marlucy Alves Paraíso y con soporte financiero de la CAPES, conforman la tesis de doctorado “Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?” (Currículo, gênero y nordestinidade: ¿qué enseña el forró electrónico?), defendida por el autor en septiembre de 2011, en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

** Profesor adjunto del Centro de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Norte y miembro del Departamento de Prácticas Educativas y Currículo. Autor para correspondencia: escrevequeeuleio@yahoo.com.br.

*** Marlucy Alves Paraíso es profesora asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Autor para correspondencia: marlucyparaiso@gmail.com.

Afinando un compromiso

Iniciar un texto, cualquiera que este sea, es una cuestión de compromiso. Un texto es un instrumento teórico y político que, como tal, se inserta en una red discursiva, ya sea en su tejer o en su deshilar, tensionándose y convergiendo para su permanente recomposición. Consiste en asumir previamente un endeudamiento entre quien compone el texto y quien podrá llegar a leerlo. Compromiso. Presupone anunciar y explicitar un pacto de entendimiento ente quien escribe y quien lee. Compromiso. Indica un intento (¡compromiso!) de aproximaciones, entre pensamientos, intenciones, comprensiones y (¿por qué no?) emociones.

Compromisos. Ellos se han multiplicado día a día, y el presente texto, a su vez, tiene la intención de destacar algunas notas teórico-metodológicas en torno a investigaciones en educación que se pretenden poscríticas: compromiso. Inicialmente buscaremos, de forma sintética, enlistar algunas características de teorías poscríticas en educación. Promesa. Enseguida, explicitaremos motivos a partir de los cuales es productivo investigar, en una perspectiva poscrítica, las enseñanzas de músicas. Promesa. A continuación, considerando la productividad de discursos musicales en la constitución de posiciones de sujeto, destacaremos algunos procedimientos relacionados a investigaciones poscríticas en educación que concentran análisis discursivos según inspiración de Michel Foucault. Para terminar, traeremos algunas consideraciones finales referentes al compromiso de investigar y de tratar de escribir ‘poscríticamente’ en educación, tal como trataremos aquí, acerca de los discursos musicales.

Promesas. En cuanto al campo educacional, ellas han sido innumerables. Las teorías poscríticas de educación también han hecho las suyas. Veamos algunas de ellas en la sección que sigue.



Joven colta (acuarela)

Una cuestión de afinidad: lo poscrítico promete tratándose de músicas

‘Poscríticas’ ha designado el resultado de la influencia del posmodernismo, del posestructuralismo y de las filosofías de la diferencia, así como de los estudios culturales, poscolonialistas, posmarxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos y de los estudios feministas y de género sobre teorías, investigaciones y prácticas en el campo educacional. Las reformulaciones engendradas por tales teorías favorecen la “disminución de las fronteras entre, de un lado, el conocimiento académico y escolar y, del otro, el conocimiento coti-





La araña (óleo)

diano y el conocimiento de la cultura de masas” (Da Silva, 2002: 139). Su lenguaje, según Sandra Corazza (2001: 102), “altera la formulación de los problemas educacionales, y, por lo tanto, los modos de analizarlos, y de resolverlos”.

Las teorías poscríticas en educación también favorecen el reconocimiento de que en el mundo contemporáneo nuevas configuraciones culturales han competido con la escuela por el privilegio sobre la educación de las personas. Es por considerar el contenido y la fuerza de las inversiones realizadas por diferentes artefactos de la cultura contemporánea que las teorías poscríticas en educación entienden como legítimo reconocer e investigar la existencia y el funcionamiento de ‘pedagogías culturales’.

Con esa expresión se quiere enfatizar que “la coordinación y la regulación de las personas no se da apenas por los discursos que circulan en los espacios pedagógicos institucionalizados como las escuelas y sus similares” (Costa, 2005a: 144). En ese sentido, es posible afirmar que, tal como la educación escolar, “las otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen pedagogía, también enseñan alguna cosa” (Da Silva, 2002: 139). Eso implica el reconocimiento de que, de manera extrínseca a la escuela, hay una miríada de pedagogías penetrando en la vida cotidiana (Paraíso, 2001), lo que no autoriza, sin embargo, el campo educacional, a robar a su problemática, debiendo evidenciar su funcionamiento, sus enseñanzas y sus efectos sobre procesos de subjetivación.¹

Todas esas reflexiones, por consiguiente, dan el tono de ampliación proporcionada por los efectos combinados de diversas teorías que vienen configurando el pensamiento poscrítico en el campo educacional brasileño. Después de las teorías poscríticas, se pueden emprender relaciones singulares entre cultura y teoría curricular. Los “estudios culturales”² son una de esas teorías que han sido usadas para pensar lo educacional en otras bases y dar visibilidad a otras narrativas.

En esa perspectiva, lo pedagógico y lo curricular se han extendido, cada vez más, más allá de los diferentes muros escolares, y los diferentes artefactos culturales han sido comprendidos como involucrados en nuevas formas de aprendizaje de valores, ideas y conductas específicas. Eso porque, para Da Silva (2002: 139), las instituciones e instancias culturales más amplias también tienen un currículo [una vez que] transmiten una variedad de formas de conocimiento y

1 ‘Subjetivación’ (*Subjetivação*, en el texto original) aquí designa “procesos por los cuales somos ‘fabricados’ como sujetos de un cierto tipo” (Rose, 2001: 53).

2 Con esta expresión nos referimos al campo de estudios que emergió como movimiento teórico-político opuesto a las distinciones entre cultura ‘alta’ y ‘baja’, ‘erudita’ y ‘popular’ o cualquier otra concepción binaria, y que tiene por objeto “cualquier artefacto que pueda ser considerado cultural” (Paraíso, 2001: 69).

enseñan, incluso sin tener el objetivo de hacerlo. De esa forma, diferentes instancias, artefactos e instituciones culturales también tienen un “currículo cultural”, lo que destaca la importancia de que sean investigados “otros currículos (además del escolar) que contribuyen para la formación de las personas y que disputan espacio en la producción de sentidos y de los sujetos” (Paraíso, 2007: 24).

Esos currículos culturales son estructurados “de acuerdo con las fuerzas que rigen la dinámica comercial, política y cultural predominante en el mundo contemporáneo” (Costa, 2005a: 144). Tales currículos no apenas transmiten saberes que son vitales en la formación de tipos de sujeto (Da Silva, 2002) sino también designan caminos necesarios para esa formación, enseñando modos de ser considerados adecuados y deseables (Paraíso, 2002). Es en ese sentido que se destaca la conexión indisoluble entre currículos y procesos de subjetivación, una vez que Da Silva (2001b) resalta que un currículo, cualquiera que sea, está siempre envuelto en procesos de formación de sujetos. Los aspectos formativos de un currículo, según Paraíso (2001: 144), componen una “pedagogía cultural [más amplia, que] enseña comportamientos, procedimientos, hábitos, valores y actitudes, considerados adecuados y deseables, a través de diferentes artefactos, como el cine, la televisión, las revistas, la literatura, la moda, la publicidad, etc.”.

En contrapartida, si es posible extender lo pedagógico más allá de los muros escolares y considerar diferentes artefactos como currículos culturales no escolares, es porque la propia noción de ‘cultura’ operacionalizada por las teorías poscríticas en educación es ampliada. Parte considerable de esa ampliación es tributaria de los aportes de los estudios culturales, campo cuyo origen se remonta a la fundación del Centre for Contemporary Cultural Studies, de la Universidad de Birmingham, a mitad de la década de 1960. Al caminar en el sentido de esa ampliación, los estudios culturales emergen como un conjunto de movimientos teórico-polí-

ticos que se oponen a las concepciones elitistas y jerarquizantes de cultura, cuando es entendida como proceso estético, intelectual o espiritual.³ Las diferentes perspectivas teórico-metodológicas inherentes a ese movimiento convergen, sin embargo, en su entendimiento de ‘cultura’ como un concepto fundamental en la comprensión de la dinámica social contemporánea. Así, el campo de referencia muestra que la cultura viene, cada vez más, ganando centralidad en la construcción de nuestras vidas. Tal centralidad se refiere a la forma como la cultura adentra “cada rincón de la vida social contemporánea, haciendo proliferar ambientes secundarios, *mediando todo*” (cursivas del autor) (Hall, 1997: 22).

Atendiendo a las “revoluciones culturales de nuestro tiempo” (Hall, 1997), las elaboraciones teóricas de los estudios culturales promueven una transmutación en el concepto de cultura. Esta modificación implica el paso “de un concepto impregnado de distinción, jerarquía y elitismos segregacionistas para otro eje de significados en el que se abre un amplio abanico de sentidos cambiantes y versátiles” (Costa *et al.*, 2003: 36). Específicamente en su vertiente posestructuralista, los estudios culturales entienden que la cultura “no es nada más que la suma de diferentes sistemas de clasificación y diferentes formaciones discursivas a las cuales la lengua recurre con el fin de dar significado a las cosas” (Hall, 1997: 29). Tal entendimiento marca una ampliación y un alivio para quien desea investigar lo pedagógico más allá de sus dimensiones institucionalizadas: lo ‘cultural’ puede ser abordado como cualquier terreno en el que significados sean compartidos y en el cual se luche por su imposición en medio a relaciones de poder. Eso porque para Da Silva (2001a: 23), la práctica de significar “y hacer valer significados particulares, propios de un grupo social, sobre los significados

³ Para descripciones y análisis detallados al respecto de la emergencia y trayectoria de este campo, ver: Escosteguy, 2004; Nelson *et al.*, 2003; Costa, 2000.





Familia indígena (óleo)

de otros grupos, lo que presupone un gradiente, un diferencial de poder entre ellos”.

En ese sentido, la cultura es “una práctica discursiva envuelta en la producción de significados, de esquemas de verdad y de sujetos de determinados tipos (Paraíso, 2006: 9). Así, en aquello en lo que la cultura de medios tiene de productivo en términos de significados y posiciones de sujeto (Kellner, 2003 y 2001; Fischer, 2000), es posible ver una ‘textualidad’ (Maknamara, 2011; Paraíso, 2007). Dentro de esa misma perspectiva, “los textos culturales son muy importantes, pues son un producto social, o local en el cual el significado es negociado y fijado, en que la diferencia y la identidad son producidas y fijadas, en que la desigualdad es gestada” (Costa, 2005a: 138). Como síntoma de un “nuevo estado de cultura [que se caracteriza por] una ampliación de los lugares en los que nos informamos, en que de

alguna forma aprendemos a vivir, a sentir y a pensar sobre nosotros mismos” (Fischer, 1997: 62), los discursos accionados por la cultura de medios ayudan a constituir textos curriculares. Eso porque, cuando las informaciones, aprendizajes y sentimientos son articulados, se está componiendo el texto de un currículo, el cual “no es simplemente un texto: es un texto de poder” (Da Silva, 2001a: 67). ‘Texto’ es visto aquí según una perspectiva posestructuralista y entendido como “el producto de la actividad discursiva; como el objeto empírico del análisis del discurso” (Paraíso, 2007: 32).

Por todo eso, este trabajo entiende que los discursos vehiculados por diferentes canciones o estilos musicales consisten en textos curriculares producidos en el ámbito de la cultura de medios. Por medio de la noción de ‘currículo cultural’ extra escolar, se ve que los discursos de la más variada música constituyen un texto que necesita ser



analizado, por lo tanto, en su capacidad de gobernar.⁴ Y de producir sujetos. Eso es posible basado en dos aspectos. De un lado, porque la música, como todo currículo, se encuentra implicada en procesos de regulación de conductas vía saberes que “circunscriben aquello que puede ser pensado sobre esas culturas” (Da Silva, 2003: 191). Para ello, el currículo de una música selecciona sugiere y también produce significados sobre modos de posicionarse en el mundo. Por otro lado, porque, de acuerdo con Da Silva (2001b), el texto de todo currículo es un texto contaminado de poder, ya que prescribe saberes, modos de ser, de pensar y de reaccionar, indicando pensamientos, valores, ejercicios y actitudes que deben ser practicados en el sentido de constitución de tipos particulares de sujeto. Pero si hay tantos currículos culturales no escolares que están siendo engendrados, ¿por qué enfatizar aquellos oriundos de músicas?

Más afinidades: tres razones para poner a prueba la pertinencia de la música

En el sentido de tratar de responder a la cuestión anterior, destacamos tres aspectos que deben ser considerados por quien desea investigar, en una perspectiva poscrítica, la enseñanza de música.

Hay música en la escuela

Mucho se ha debatido sobre la importancia de la música para cada uno de nosotros. Ya que se habla de una cantidad de tiempo cada vez mayor que esta ocupa en nuestra vida diaria, se discuten los riesgos de una supuesta degeneración poético-musical a la que el lenguaje y los gustos musicales estarían siendo supeditados, o se defiende que “los niños que estudian música rinden mejor en la escuela y en la vida” (ABEMÚSICA, 2008: 16).

⁴ El concepto ‘gobierno’ debe ser entendido como las “técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta” (Foucault, 1997: 101).

Por consiguiente, además de transitar en diferentes espacios sociales, variados estilos musicales también se adentran en las escuelas brasileñas. Diferentes políticas curriculares (BRASIL, 2008: 1997) han prescrito el trabajo con música como un lenguaje artístico, además de que la música se hace presente como recurso didáctico, como tema de estudio o como simple actividad recreativa (Campos, 2004; Loureiro, 2003a; Nogueira, 1998) en diversos componentes y prácticas de los currículos escolares.

La música está presente en las escuelas porque, como muestra Loureiro (2003a: 13), es práctica común “oír música a la entrada y salida del período escolar, en el recreo, e incluso, de forma bastante acentuada, en los momentos de festividades”. Así, no es difícil constatar la presencia del forró electrónico, de la samba, del sertanejo, del arrocha, del *funk*, del pagode, de la tecnobrega y de otros estilos musicales en la vida estudiantil de muchos brasileños.⁵ Accediendo al sitio de Youtube, por ejemplo, encontramos (Maknamara y Paraíso, 2012) diferentes videos que retratan el forró en la escuela. En uno de ellos, había chicas presentando un grupo de forró denominado *as taradinhos* (las taraditas) (cuya música y coreografía, de autoría de ellas mismas, se presentaban en una fiesta de despedida de la escuela); los chicos adaptaban al forró una música de *pop-rock*; los jóvenes se amontonaban en el patio de una escuela pública de São Paulo para ver una presentación a ritmo de forró electrónico y, en medio de danzas y gritos frenéticos, cantaban al unísono: “*na sua boca eu viro fruta / chupa que é de uva...*” (en tu boca yo me vuelvo fruta / chupa que es de uva).

El tránsito de un estilo musical en diferentes instancias de lo social nos hace percibir que “incluso antes de cualquier regulación a su favor,

⁵ El forró electrónico (*forró eletrônico*) es un estilo de música muy popular en territorio brasileño en estos días; un cierto *country* del nordeste de Brasil. El sertanejo es, actualmete, uno de los estilos musicales más importante en Brasil, de igual forma, la arrocha, el pagode (una derivación de la samba) y la tecnobrega son estilos musicales populares en este país (N del T).





La lavandera (óleo)

la música ya constituía un importante currículo, una vez que los estudiantes y docentes están en contacto permanente con ella, dentro y fuera de la escuela” (Maknamara, 2011: 35). De ese modo, buscar la ubicuidad de la música o del estilo musical que se quiere investigar ayuda, en mucho, a justificarlos como objetos legítimos de investigación en el campo educacional en general, y en el ámbito de las investigaciones poscríticas, en particular. También, gracias a todo ese movimiento, es posible comenzar a imaginar el impacto que las

músicas pueden tener sobre la vida de diferentes individuos en la sociedad contemporánea.

Es musical la vida de quien va a la escuela

Al enfatizar la presencia de la música como “banda sonora de la vida cotidiana”, Elisabete Garbin (1999: 1) resalta que “hoy en día raros son los ambientes en los cuales no se oiga música de cualquier estilo, o como telón de fondo, o protagonizando algún evento”. E incluso que sea posible afirmar que los/las jóvenes no presten atención a aquello que están cantando o no reflexionen sobre aquello que acostumbran oír, concuerdo con el argumento de Garbin de que los/las jóvenes establecen relaciones entre la narrativa de las canciones y sus vidas. Según estas autoras, lo que está en juego en tales relaciones es una “búsqueda de identificación con el mensaje de la canción [en términos de aquello] que parecen desear [o no] para su vidas” (Garbin *et al.*, 2003: 3).

Desde las discusiones sobre currículo que trabajan con teorías poscríticas, pasamos a conjeturar la posibilidad de tomar al forró electrónico como objeto legítimo de investigación. Apoyados en ese campo de estudios, pasamos a preguntar sobre lo que efectivamente se enseña en las músicas del forró electrónico, un estilo musical de gran éxito entre los jóvenes brasileños. (Maknamara y Paraíso, 2012). ¿Qué divulga esas músicas en medio de sus ritmos contagiantes? ¿Cómo produce comportamientos, deseos y valores relativos al género? ¿De qué forma aprendemos a pensar en nuestra existencia por medio de esas músicas? Tales cuestionamientos me impulsaron a desarrollar una investigación que abordase la ‘enseñanza’ de músicas de forró electrónico y sus efectos sobre la producción de subjetividades⁶ lo que culminó en la tesis de doctorado que ayudó a este trabajo. Para continuar, hablamos específica-

⁶ Debe entenderse ‘subjetividad’ como “la manera por la cual el sujeto crea la experiencia de sí mismo en un juego de verdad, en el cual se relaciona consigo mismo” (Foucault, 2004: 236).

mente sobre estos efectos que surgen, de estas y de otras experiencias musicales.

Las experiencias musicales también enseñan

La música ‘hace escuela’ dentro y fuera de las instituciones escolares. Sí, músicas divierten, alegran o entristecen a las personas, pero también provocan sentimientos y deseos, inscribe en los cuerpos las marcas y normas consideradas deseables y necesarias. Las músicas también constituyen un importante espacio aglutinador de los hábitos, saberes, sueños, costumbres que permanentemente circulan y entran en conflicto en el terreno de la cultura. Cuando se resalta el hecho de que actualmente existe una diversificación y una sofisticación de técnicas de poder ejercidas en varios espacios/tiempos de ocio (Paraíso, 2007), la música pasa a ser entendida como algo que va mucho más allá de un registro estético. En otras palabras, las músicas no solo hacen cantar, bailar y divertirse. Las músicas, de acuerdo con Felipe Trotta (2006: 22), “cargan redes de significados que interactúan con la vida cotidiana de las personas y de los grupos sociales”.

Las músicas, por lo tanto, produce tipos particulares de experiencias. En ese sentido, para Marcos Napolitano (2005), sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial –con la llegada del *rock n’ roll* y del *pop*– la experiencia musical occidental pasa a ser también un espacio de experimentaciones, de ejercicio de comportamientos. Al apuntar a esa productividad de la música, Liv Sovik (2000: 247) ve a la llamada “‘música popular’ en Brasil como algo que compone una sabiduría *ready-made* [y que constituye] el discurso de identidad brasileño que más frecuentemente se actualiza”. Las músicas engendran experiencias musicales, es decir, no están apenas en lo cotidiano de nuestras vidas, sino que reconfiguran la propia vida y se constituyen “en un vasto territorio de subjetividades y de sentidos” (Damasceno, 2008: 12).

En el lenguaje poscrítico en educación, tal dimensión constitutiva es enfatizada en aquello que es enseñado y puede, incluso de manera incierta y transitoria, llegar a ser aprendido por medio de las músicas. Una visión poscrítica sobre diferentes enseñanzas vehiculadas por la música resulta de una atención hacia aquello que Joel Birman (2000) denomina “condición problemática de subjetividad en la actualidad”. Tal condición impone a las y los educadores la necesidad de estudios que articulen lo educacional, lo social, lo histórico y lo psicológico, que traten de la conexión entre los aprendizajes y los modos de ser sujeto, que no subestimen los límites entre procesos de subjetivación y las variadas instancias de lo pedagógico.

Deleitarse con la condición problemática de subjetividad antes mencionada involucra, tratándose del lenguaje musical, investigar la invención de experiencias⁷ como efecto de la productividad discursiva de determinadas músicas o estilos musicales, lo que se delinea en procesos de subjetivación engendrados por técnicas⁸ y tecnologías⁹ de poder accionadas en sus discursos. De esa forma, como currículos no escolares que se hacen presentes en la escuela, músicas se envuelve en la producción de posiciones de sujeto por medio de diversificadas estrategias regulatorias. Esa participación es particularmente interesante para las perspectivas poscríticas en educación y, nunca está demás resaltar, vale para cualquier estilo musical, sin tener en cuenta que algunos de ellos sean considerados de ‘pésimo gusto’, ‘bajo nivel’ o ‘mal gusto’. Para seguir, compartimos algunos de

7 La ‘experiencia’ se debe comprender como un evento histórico y lingüístico conectado a significados establecidos discursivamente. En palabras de Joan Scott (1999: 42), “la experiencia es colectiva así como individual. La experiencia es una historia del sujeto”.

8 Las ‘técnicas’ fueron definidas como “los procedimientos y los ejercicios que usamos sobre nosotros mismos y que otros usan sobre nosotros en procesos de subjetividad” (Paraíso, 2007: 57).

9 Las ‘tecnologías’ fueron entendidas por Foucault como “la articulación de ciertas técnicas y de ciertos tipos de discurso acerca del sujeto” (Foucault, 1993: 206).





Vendedor de periódicos (óleo)

los *insights* metodológicos que nos posibilitarán lidiar con esas y otras cuestiones en torno de uno de esos estilos musicales.

Notas metodológicas para afinar los oídos al investigar discursos en música

El carácter productivo aquí atribuido a las músicas adviene del hecho de que sus discursos no son meras intersecciones entre palabras y más

cosas, como argumentó Foucault (2005) acerca de cualquier discurso, son prácticas que instituyen aquello de lo que hablan. La subjetividad, en esa perspectiva, incluso no siendo una construcción puramente lingüística (Rose, 2001), guarda fuertes ataduras con lo discursivo, una vez que este constituyó, según Foucault (2005: 61), “un campo de regularidad para las diversas posiciones de subjetividad”.

Fue en ese sentido que investigamos el forró electrónico como un currículo en cuyo discurso se cruzan poder y saber con el fin de regular formas particulares de experiencia de la ‘nordestinidad’¹⁰ relativa al género. La música del forró electrónico objeto de nuestro estudio fue analizada mediante el empleo de un análisis discursivo inspirado en los trabajos de Michel Foucault.

Los análisis emprendidos por Foucault en el campo discursivo posibilitan una apropiación en el sentido de poner en escena las maquinaciones por las cuales somos fabricados como tipos particulares de sujetos por medio de la música. En sus variadas capacidades de seducir e interpelar por medio del canto, del movimiento y de la danza, la música constituye el objetivo privilegiado de estrategias de control y regulación, una vez que, según Foucault (2007a: 8), el poder solamente es aceptado y se mantiene porque “produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discurso”. Implicada en mecanismos de poder, la música produce sujetos, al final “aquello que hace que un cuerpo, gestos, discursos y deseos sean identificados y constituidos como individuos es uno de los primeros efectos del poder” (Foucault, 2007b: 183).

Es precisamente ahí que está el poder del forró electrónico: “entendido como discurso, que son siempre prácticas de poder-saber, [sus músicas también lo son] elementos o bloques tácticos en el campo de las correlaciones de fuerza” (Foucault, 2001: 97). Al final, tales músicas han hablado de lo que un hombre o una mujer es capaz ya sea pobre

¹⁰ La palabra *nordestinidade* (nordestinidad) se usa para hablar de la identidad en el sector nordeste de Brasil. El forró electrónico es muy popular en este espacio geográfico (N del T).

o rico; de quién puede ser considerado diferente, extraño y loco en lo que se refiere a masculinidades y feminidades; de aquello que es propio a un hombre y a una mujer y de lo que compete a ellos y ellas en sus relaciones familiares, amorosas y de trabajo. Ha hablado, en síntesis, de los cuerpos adecuados y necesarios para ser o no valorizado/a en términos de eficiencia, deseos y sensualidad. De ahí el desafío asumido de investigar y mapear los nuevos lenguajes por él accesibles para hablar de los y para los sujetos, los nuevos sistemas conceptuales usados para calcular las capacidades y conductas y calibrar la psiquis (Rose, 1998).

A partir de las contribuciones teóricas del campo de los estudios culturales y de los estudios foucaultianos, tomamos la textualidad de las músicas de forró electrónico como un currículo cuyos discursos invierten sobre la producción de tipos masculinos y femeninos. Tratamos, en suma, de evidenciar la productividad de discursos en la constitución de posiciones de sujeto. En medio a la heterogeneidad política y epistemológica de un campo en el cual “ninguna metodología puede ser privilegiada o inclusive temporalmente empleada con total seguridad y confianza, a pesar de que ninguna puede ser eliminada anticipadamente” (Nelson *et al.*, 2003: 10), nuestro trabajo investigativo abordó el tema de cultura como una práctica discursiva (Paraíso, 2006) y adoptó la perspectiva metodológica de los análisis discursivos de inspiración posestructuralista, destacando las teorías de Michel Foucault en torno a la noción de ‘discurso’. Tal noción metodológica no implicó descuidar posibles relaciones de crecimiento y/o de substracción entre letra y otras dimensiones de obra musical (ritmos, sonoridades, puesta en escena) pero tan solo en apostar en la productividad de tales análisis discursivos en lo que dice con respecto a los procesos de sujetos de género en la música aquí en cuestión.

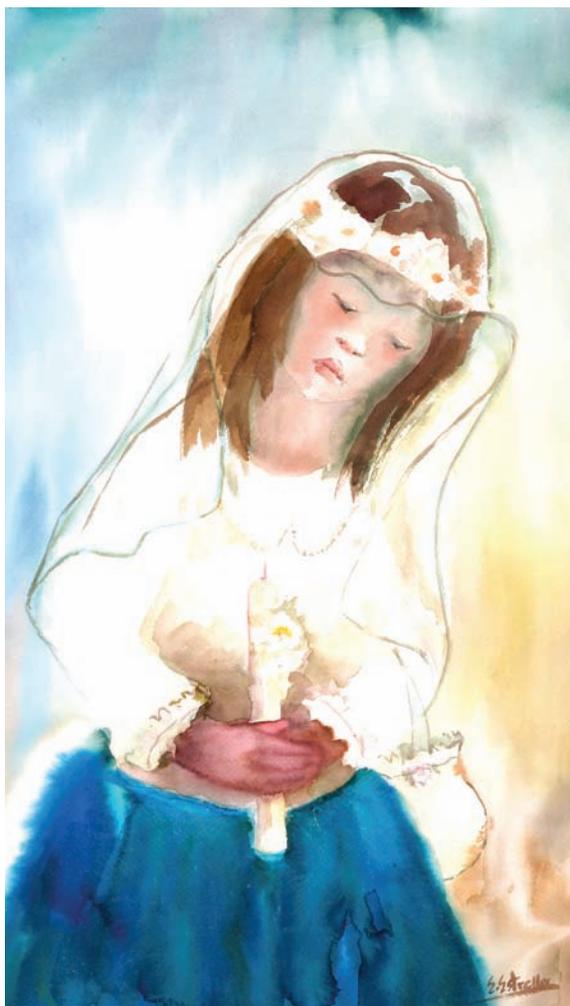
En la acepción foucaultiana, el discurso es una práctica, está atravesado por relaciones de poder. Para Foucault (2003, p. 11), una vez que los discursos son “un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales”, se

debe evitar tomarlos como simples hechos lingüísticos, en pos de considerarlos como “juegos estratégicos de acción y de reacción, de pregunta y de respuesta, de dominación y de escape, como también de lucha” (Foucault, 2003: 9). Cuando se comprende al discurso como práctica, Foucault evidencia su entendimiento de que aquello que se dice sobre algo no simplemente lo representa, sino lo instituye por estar históricamente asociado “a las dinámicas de poder y saber de su tiempo” (Fischer, 2001: 204). Al considerarse tal historicidad, los discursos vehiculados en música son archivos de aquello que cuenta como pensable y decible en una determinada época: ellos reparten significados entre los individuos, instituyendo qué y cómo será dicho.

En el sentido de ese reconocimiento, frente a la música de forró electrónico, perseguimos la idea de aproximarme y de operar con cada fragmento discursivo por medio de la noción de “escucha contemporánea” desarrollada por Sylvio Gadelha (2003). Mediante esta escucha contemporánea procuramos instalarnos en el espacio entre, en el medio de aquello que la música del forró electrónico ofrecía y abría como posibilidad, buscando explorar y dar cuenta parcialmente de las posiciones de sujeto forjadas por ella. En otras palabras, tal como lo realizado por Paraíso (2007) en su análisis acerca de los medios educativos brasileños, los discursos aquí en cuestión podrían ser analizados en los límites de sus efectos, o sea, serían estudiados en términos de aquello que nos incita a “soñar, a pensar, a hacer, a ser” (Paraíso, 2007: 23).

Operar con ese tipo de análisis implica estar atento a cómo determinados discursos se van configurando en torno a las relaciones de poder; significa también, cuestionar sobre las condiciones de posibilidad y las regularidades a partir de las cuales determinados ejercicios concurren para el ejercicio de poder y la producción de posiciones de sujeto. Según Foucault (2007c: 21), al analizar así el discurso es posible mostrar la “heterogeneidad de lo que se imaginaba en conformidad consigo mismo [y que las





Campechina de primera comunión [acuarela]

cosas, sujetos y verdades de este mundo] son sin esencia o que su esencia fue construida pieza por pieza” (Foucault, 2007c: 18). Con respecto a esa construcción, que se da discursivamente y en medio a relaciones de poder, buscamos entender el discurso en su poder de afirmación, su poder de construir “dominios de objetos a propósito de los cuales se podrían afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas” (Foucault, 1996: 70).

No obstante, en términos procedimentales, ¿qué es posible destacar de esa obra con los

discursos de forró electrónico? A continuación, buscamos responder esa pregunta bajo la forma de un paso a paso teórico-metodológico a quien desea explorar las confluencias entre música y currículo en una perspectiva poscrítica.

Veamos más específicamente lo realizado:

- Escuchamos 464 (cuatrocientas sesenta y cuatro) canciones de forró electrónico de los grupos anteriormente mencionados, buscando identificar y transcribir tanto los fragmentos discursivos¹¹ que explícitamente se referían a relaciones de género, como aquellos que, incluso abordando otras temáticas, lo hacían de manera asociada a las relaciones entre masculino y femenino. Por entender que los procesos de subjetividad correspondientes a la producción de masculinidades y feminidades se dan en diferentes temáticas exploradas por la música de forró electrónico –sin restringirse a las canciones cuyo tema central sea las relaciones de género–, pusimos atención a los elementos discursivos que, al colocar el poder en acción, tensionan las relaciones que el individuo establece con los otros y consigo mismo y convergen para la producción de tipos de sujeto. En el sentido de identificación y transcripción mencionados anteriormente, tratamos de interrogar el lenguaje “sin la intencionalidad de buscar referentes o de hacer interpretaciones reveladoras de verdades y sentidos reprimidos” (Fischer, 2001: 205).
- Preguntamos quién habla en los materiales en cuestión, de qué lugar se está hablando sobre género y qué posiciones de sujeto están siendo adicionadas y demandadas en los discursos presentes en la música analiza-

¹¹ Los extractos que traían fragmentos de las canciones analizadas se acompañaron con paréntesis de las siglas indicativas de la banda (AF = Aviões do Forró; BM = Banda Magníficos; CF = Cavaleiros do Forró; CP = Calcinha Preta), del volumen del CD y del track correspondiente a la canción en cuestión. Por ejemplo: en el caso de (AFV2N3) se hace referencia a una canción del track 3 del segundo CD de la Banda Aviões do Forró.

da. Para ello, con base en Foucault (2005), atentamos al status de quién, en esos discursos, tiene el derecho de decir aquello que es efectivamente dicho. Examinamos tales discursos, así como los lugares que ellos reservan a lo masculino y femenino. Evidenciamos los enunciados y las declaraciones que posiblemente operan como códigos de normalización de ser hombre o de ser mujer en las canciones de forró electrónico. En esa búsqueda focalizamos las múltiples inversiones discursivas del forró electrónico que convergen para fijar las posibilidades de vivencia de masculinidades y de feminidades y para instituir la diferencia en las relaciones entre los sexos e internamente a cada uno de ellos. Además, estuvimos atentos al hecho de que el sujeto siempre ocupa “una posición en una red discursiva de modo que es constantemente ‘bombardeado’ e interpelado, por series discursivas cuyos enunciados se encadenan a muchos y muchos otros enunciados” (Veiga-Neto, 2000: 57).

Consideraciones finales. De las afinidades a las afinaciones: construir nuevas sinapsis

A menos que la escuela fuese una institución sorda, inerte y aséptica que un estilo musical se mantenga iría fuera de ella y no le sería relevante. Dada la relación de la música con estrategias de gobierno y producción de tipos de sujeto, incluso que ella “esté presente en lo cotidiano de la escuela” (Loureiro, 2003b) y sea encontrada con relativa facilidad “mientras sea música incidental o recurso didáctico de otras disciplinas” (Nogueira, 1998: 7), las producciones musicales contemporáneas necesitan ser problematizadas por el campo educacional, no solo como una cuestión de procedimientos didácticos internos o externos a la educación musical, sino también en términos de los sujetos que frecuentan la escuela y que también son constituidos a través de tal música.



Retamas (óleo sobre cartón)

Si lo que es aprendido por la cultura de medios muchas veces hace que profesores y alumnos se vean como ‘alienígenas’ en la sala de clase (Green y Bigum, 2003), es de suma importancia incorporar al área de educación las contribuciones de investigaciones poscríticas acerca de los efectos discursivos de variados estilos musicales sobre la fabricación de sujetos. Como currículo, las músicas tienen “voluntad de sujeto” (Corazza, 2004) y produce subjetividades (Da Silva, 2001b). Como todo currículo, las músicas incorporan y producen



significados, saberes y valores, siendo inevitable establecer conexiones entre ella y los procesos de subjetivación. En un contexto en que los medios disputan con la escuela competencias para enseñar, es necesario considerar las diferentes enseñanzas sobre modos de ser sujeto que han sido engendrados por estos importantes currículos, gustemos o no de determinados estilos musicales.

En lo que se dice al respecto de las canciones de diferentes estilos musicales que circulan en Brasil, cuando se procura conocer sus enseñanzas y qué tipos de sujetos han sido producidos por ellas, se debe ir hasta sus discursos, sin caer en la ‘trampa’ tanto de una denuncia estéril sobre su afamada ‘cualidad dudosa’ como de una celebración ingenua acerca de sus obras. Por lo tanto, es necesario apegarse a las sutilezas de poder presentes en el material empírico y dejar al currículo en cuestión hablar sobre los tipos de sujetos que ha deseado constituir. Esos y otros aspectos metodológicos aquí enlistados, nos recuerdan canciones que ni quisiéramos oír y que muchas veces atormentan nuestras vidas, por lo menos ponen en alto el sonido para el importante ejercicio de abrir los oídos y hacer sinapsis, en cuanto a los procesos de subjetivación, cualesquiera que sean ellos.

Bibliografía

- ABEMÚSICA (Associação Brasileira de Música)
2008. *A importância da música para as crianças*. São Paulo: ABEMÚSICA.
- BIRMAN, Joel
2000. “Subjetividade, contemporaneidade e educação”. En: Vera Candau (comp.), *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 11-28.
- BRASIL (documentos del Gobierno brasileiro)
1999. “Parâmetros Curriculares Nacionais - primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: arte”. Brasília: SEF-MEC.
2008. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. Ley N° 11.769, del 18 de agosto de 2008 que modifica a la Ley N° 9.394, del 20 de diciembre de 1996. En: *Diário Oficial da União*. Vol. 145. N° 159. Sección 1, 19 de agosto de 2008. Brasília.
- CAMPOS, Nilceia
2004. “Luz, câmera, ação e... música. Os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares”. En: *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Currículo da ANPED.
- CORAZZA, Sandra
2001. “O que faz gaguejar a linguagem da escola”. En: Vera Maria Candau (comp.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 89-103.
2004. *O que quer um currículo? - pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- COSTA, Marisa
2000. (comp.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS.
2003. (et al.). “Estudos culturais, educação e pedagogia”. En: *Revista Brasileira de Educação*. N° 23. Rio de Janeiro, pp. 36-61.
2005a. “Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo”. En: Alice Lopes y Elizabeth Macedo (comp.), *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, pp. 133-149.
2005b. “Estudos Culturais e educação - um panorama”. En: Rosa Silveira (comp.), *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, pp. 107-120.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu
2000. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
2001a. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
2001b. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva y Antonio Moreira (comp.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 184-202.
2002. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.



2003. (comp.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
2004. “A golpes de estilo”. En: Antonio Moreira *et al.* (comp.), *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 215-223.
- DAMASCENO, Francisco y Amaudson Mendonça (comps.)
2008. *Experiências musicais*. Fortaleza: PMF-UECE.
- ESCOSTEGUY, Ana
2004. “Estudos culturais: uma introdução”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, pp. 133-166.
- FISCHER, Rosa
1997. “O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 22. Nº 2. Porto Alegre, pp. 59-80.
2000. “‘Técnicas de si’ na TV: a mídia se faz pedagógica”. En: *Educação Unisinos*. Vol. 04. Nº 7. São Leopoldo pp. 111-139.
2001. “Foucault e a análise do discurso em educação”. En: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 114. Rio de Janeiro, pp. 197-223.
2005. “O visível e o enunciável no dispositivo pedagógico da mídia: contribuição do pensamento de Foucault aos estudos de comunicação”. En: *Verso e Reverso*. Nº 40. São Leopoldo, pp. 1-17.
- FOUCAULT, Michel
1993. “Verdade e subjetividade”. En: *Revista de Comunicação e Linguagem*. Nº 19. Lisboa, pp. 203-223.
1996. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
1997. “Do governo dos vivos”. En: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 99-106.
2001. *História da sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal.
2003. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
2004. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 234-239.
2005. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- 2007a. “Verdade e poder”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 1-14.
- 2007b. “Soberania e disciplina”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 179-191.
- 2007c. “Nietzsche, a genealogia e a história”. En: Roberto Machado (comp.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 15-37.
- GADELHA, Sylvio
2003. “Educação e subjetivação: elementos para uma escuta extemporânea”. Tese do Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- GARBIN, Elisabete
1999. “Na trilha sonora da vida”. [En línea]. En: *Jornal NH*, 11 de septiembre de 1999. Novo Hamburgo, disponible en: www.ufrgs.br/neccso/ [Accesado el 10 de septiembre de 2008].
2005. “Se liga! Nós estamos na escola! - *drops* sobre culturas juvenis contemporâneas”. [En línea]. En: *Jornal NH*, 10 de septiembre de 2005. Novo Hamburgo, disponible en: www.ufrgs.br/neccso/ [Accesado el 10 de septiembre de 2008].
- GREEN, Bill y Chris Bigum
2003. “Alienígenas na sala de aula”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 208-243.
- HALL, Stuart
1997. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 22. Nº 2. Porto Alegre, pp. 15-46.
- KELLNER, Douglas
2001. *A cultura da mídia - estudos culturais*. Baurio: EDUSC.
2003. “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 104-131.
- LLOPIS, Elena
1999. “Culturas musicales e aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bakalao em clase de música”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 279. Barcelona, pp. 27-30.



- LOUREIRO, Alicia
 2003a. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus.
 2003b. “O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas”. En: *Educação*. Vol. 28. Nº 1. Santa Maria, pp. 101-112.
- MAKNAMARA, Marlécio
 2010. “O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico”. En: Marlucy Paraíso (comp.), *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, pp. 95-115.
 2011. “Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?”. Tese do Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- MAKNAMARA, Marlécio y Marlucy Paraíso
 2012. “Forró eletrônico: uma questão de governo... Uma questão também de educação?”. En: *Exitus*. Vol. 2. Nº 1. Santarém, pp. 117-133.
- NAPOLITANO, Marcos
 2005. *História & Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- NELSON, Cary et al.
 2003. Estudos culturais: uma introdução. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 07-38.
- NOGUEIRA, Monique
 1998. “Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários”. En: *Anais da XXI Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Educação e ANPED.
- PARAÍSO, Marlucy
 2001. “A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 26. Nº 1. Porto Alegre, pp. 141-160.
 2002. “O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente”. En: *Anais da XXV Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: GT Currículo da ANPED.
 2006. “A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito”. En: Antonio Carlos Amorim y Eurize Pessanha (comps.), *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Caxambu: GT Currículo da ANPED, pp. 7-13.
2007. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos.
- PORTA, Amparo
 2001. “La educación musical: un proyecto a medio camino”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 303. Barcelona, pp. 87-90.
- ROSE, Nikolas
 1998. “Governando a alma: a formação do eu privado”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, pp. 30-45.
 2001. “Como se deve fazer a história do eu?”. En: *Educação & Realidade*. Vol. 26. Nº 1. Porto Alegre, pp. 33-57.
- SCOTT, Joan
 1999. “Experiência”. En: Alcione Silva et al., (comps.), *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, pp. 21-55.
- SILVA, Expedito
 2003. *Forró no asfalto: mercado e identidade socio-cultural*. São Paulo: Annablume-FAPESP.
- SOVIK, Liv
 2000. “O rap desorganiza o carnaval: globalização e singularidade na música popular brasileira”. En: *Caderno CRH*. Nº 33. Salvador, pp. 247-255.
- TROTTA, Felipe da C.
 2006. “Samba e mercado de música nos anos 1990”. Tese do Doutorado em Comunicação, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- VEIGA-NETO, Alfredo
 2000. “Michel Foucault e os Estudos Culturais”. En: Marisa Costa (comp.), *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, pp. 37-69.



Prácticas alternativas en diseño curricular

La participación como clave y la toma de la palabra como derecho

Alternative practices in curriculum design

Participation as a key factor and speaking out as a right

Susana Barco*

Resumen

Los cambios curriculares habidos en la región en los 90, en el marco de políticas neoliberales, dieron un papel protagónico a los técnicos, a los expertos en educación que tuvieron a su cargo la escritura de los documentos curriculares. Más allá de las críticas que pueden formularse a dichas políticas, aparece la necesidad de plantear formas alternativas a la elaboración de documentos curriculares.

En una investigación-acción en el ámbito universitario y en dos intervenciones de las que se dará cuenta, surgieron distintas formas participativas adecuadas a cada circunstancia. A estas intervenciones y a sus fundamentos teóricos se hará referencia en el presente trabajo, dando cuenta de alternativas en la elaboración curricular, que descansan en la participación real de los docentes y las modalidades diversas que estas pueden adoptar, rescatando para el colectivo docente la "toma de la palabra" en una práctica específica: la de elaboración curricular, ejercida en distintos niveles de la enseñanza. Considerando que las prácticas docentes reescriben los documentos curriculares, se asiste a una dinámica distinta en el cambio curricular que permite ajustes y adaptaciones acordes a la realidad de cada institución, impulsando prácticas colaborativas.

Palabras clave: currículo, práctica docente, diseño curricular, participación del profesorado.

Abstract

During the 1990s, in the context of neo-liberal policies, curricular changes occurred in Latin America which gave a leading role to technicians and experts in education, in the process of writing the curricular documents. Beyond the critiques these policies can receive, it is necessary to find alternative ways of elaborating curricular documents, based on a democratic idea of teacher's real participation.

In an action-research within the scope of a university and two experiences referred to in this work, different participative styles emerged, according to their particular circumstances. This work referred to these processes and its theoretical foundations, reporting alternative ways of curricular design based on teacher's participation and its different forms. The aim is to enhance how teachers as a social subject can 'stand up for themselves' and 'speak out' in the specific practice of writing curricular documents. Taking into account that teaching practices rewrite curricular documents, different dynamics in curricular change are possible, allowing adjusting and adapting realities in each institution, and propelling collaborative work.

Keywords: curriculum, educational practice, curriculum development, participation of the professorship.

* Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación en la UBA. Trabaja e investiga en las áreas de didáctica y currículo y en formación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Irigoyen, Argentina. Autor para correspondencia: silbarco@jetband.com.ar

Introducción

Las políticas neoliberales propias de la región en los años 90 tuvieron su correlato en las distintas reformas educativas que por entonces se llevaron adelante. No es objeto de este trabajo el análisis de esas políticas, simplemente es una referencia al contexto en que se generaron formas alternativas dentro del campo de las prácticas curriculares, a las que se hará referencia. Desde la racionalidad del neoliberalismo hubo un traslado de conceptos empresariales al campo pedagógico, y las ideas de eficiencia, eficacia, calidad y rentabilidad –originadas en el aparato productivo– se instalaron en el ámbito educativo. La educación dejó de ser entendida como un derecho y pasó a ser un servicio, donde quienes accedían a ella se volvieron ‘usuarios’ que pagaban un costo. Estas ideas –apoyadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)– campearon en el panorama de entonces. La mayoría de los países de la región comenzaron a desarrollar reformas educativas que –en el plano de lo curricular– tuvieron como protagonistas a técnicos o expertos de formación académica reconocida, pero –en su mayoría– distanciados de las prácticas escolares, quienes tuvieron a su cargo la producción de los documentos curriculares.

En un interesante análisis, Rigal señala que los organismos internacionales pusieron en escena a los analistas simbólicos que se constituyeron en ideólogos-intelectuales de estos procesos, siendo conscientes de la relación conocimiento-poder:

Pero estos analistas simbólicos educativos latinoamericanos alejaron su práctica de la supuesta en el concepto original de analista simbólico. Fueron cooptados profesionales, política y metodológicamente por los Organismos Internacionales y, por lo tanto, no hicieron exactamente una legitimación de la política a través del conocimiento científico

propio sino del apropiado como consecuencia de tal cooptación (cursivas del autor) (Rigal, 2004: 58).

Junto con ellos se destacaron los expertos, quienes desde una perspectiva tecnocrática suponían el manejo de un conocimiento aséptico y neutral, indicando desde este saber lo que los docentes tenían que implementar. Díaz Barriga e Inclán Espinosa señalan que estas reformas colocaron al docente en el lugar de ejecutor de proyectos ajenos:

La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas –intelligentsia técnica en el sentido de Gouldner– que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo [...]. Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla (Díaz e Inclán, 2001: 33).

Ante este panorama se volvía necesario no solo la crítica a estas políticas, sino la elaboración de enfoques y procedimientos alternativos, opuestos al discurso del “pensamiento único” característico de ese momento. Así se generó un proyecto de investigación-acción (Barco y Broquen, 1996) a partir de cuyos resultados se realizaron otras investigaciones (Barco, 2006) e intervenciones (Barco, 2009) a lo largo de los años, siguiendo una línea participativa que restituyó protagonismo a los docentes.

El plan de estudios de la Carrera de Técnico Universitario Forestal

En el Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes (AUSMA) de la Universidad



Nacional del Comahue,¹² en Argentina, donde funciona la Carrera de Técnico Universitario Forestal,¹³ llevamos a cabo –entre 1992 y 1994– una investigación-acción que tuvo la oportunidad de conducir junto a la ingeniera agrónoma Patricia Broquen. El objetivo de esta investigación fue elaborar el nuevo plan de estudios de la carrera mencionada. Esta nueva forma de elaborar dicho plan se presentó como una alternativa a las dos formas vigentes entonces: 1) contratación de técnicos encargados de hacer el plan o 2) designación de una comisión de docentes de reconocida trayectoria para que lo hicieran. En cualquier caso, dichas opciones excluyen a docentes y alumnos, que son quienes luego llevan adelante las prácticas curriculares que acontecen en relación con el plan que norma su ejercicio. Así, buscando alternativas democratizadoras y participativas, se planteó la investigación aludida, cuyo título fue “Prácticas docentes en la elaboración del currículo de la Carrera de Técnico Universitario Forestal” (Barco y Broquen, 1996).

La metodología propia de la investigación-acción –que se encuadra en las metodologías par-



Indígena “La abuela” (óleo sobre cartón)

12 Esta es una universidad pública y gratuita para estudios de pregrado. Fue creada en 1972. Comahue es el nombre dado a una región al norte de la Patagonia, que abarca dos provincias: Río Negro y Neuquén, las cuales se extienden desde el océano Atlántico hasta la cordillera de los Andes. Esta región se caracteriza por su diversidad productiva: petróleo y derivados –sobre todo gas–; energía hidroeléctrica –que abastece a la zona y a la capital federal; fruticultura –hoy en decadencia– en los altos del valle de Río Negro y Neuquén. La región es conocida también por sus centros turísticos de deportes invernales (Bariloche en Río Negro y San Martín de los Andes en Neuquén); además, está poblada a partir de núcleos originales de población indígena Mapuche, así como por corrientes de migraciones internas y de inmigrantes españoles, italianos y chilenos. Esta universidad presenta una compleja estructura, está radicada en 10 poblaciones distintas de las dos provincias, mediante unidades académicas con nombres y formas organizativas diferentes (facultades, centros regionales, asentamientos universitarios, etc.), mezcla su organización departamental con otras formas como facultades y carreras. A su vez, ofrece distintas carreras de pregrado, algunas bajo la modalidad semipresencial. El rectorado y el consejo superior están radicados en Neuquén, la capital de la provincia. Ofrece 70 carreras de pregrado, así como maestrías y doctorados. En la actualidad cuenta con 25.000 estudiantes y en marzo del presente año se han inscrito 6.000 alumnos.

13 Esta carrera tiene una duración de tres años.

– participativas– es bien conocida y ha sido desarrollada entre otros por Elliot, (1993 [1991]) y McKernan, (1999 [1996]); de acuerdo a este último, se podría decir que en este caso se siguió la variante de Deakin (McKernan, 1999 [1996]: 48-54).

La reelaboración de un plan de estudios puede ser encarada de distintas maneras: desde un simple reordenamiento de asignaturas existentes, con el aditamento de necesarias actualizaciones, hasta un replanteo general que obliga a repensar las funciones de la universidad, su relación con la producción de conocimientos, el sentido social de la formación de los nuevos profesionales, la relación con el mundo laboral, las condiciones reales de trabajo al interior de la universidad, las formas de concebir y llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Pareciera entonces que establecer acuerdos posibles y considerar disidencias necesarias respecto a las enunciaciones previas fuera la tarea inicial. No obstante, en ese momento no se observó mayor interés por parte de los docentes en la discusión de estos temas en abstracto, ni tampoco en los restantes claustros.





Cardo (acuarela)

Sin embargo, esta constatación no autoriza a su eliminación. Por tanto, se prefirió una estrategia de rodeo para permitir que en el proceso mismo de la reelaboración, dichos temas emergieran en la medida que el propio proceso los convocara.

Para permitir una mejor comprensión de este texto, creemos necesario explicitar el concepto de 'currículo' con el que hemos trabajado, así como los de 'práctica docente' y 'práctica pedagógica'. Así, entre las innumerables conceptualizaciones en uso en el campo curricular, seleccionamos la de Alicia de Alba, por ser la más amplia al momento de abarcar los diversos procesos constitutivos del currículo.

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos),

que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arribará a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de diferentes niveles de significación (De Alba, 1995: 62-63).

Queda claro que en este concepto se engloban prácticas diversas como también documentos curriculares. Las prácticas de elaboración curricular son parte de las prácticas docentes.

Práctica docente es: trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender" (Achilli, 1988: 10).

Es en este marco en el que se inscriben las prácticas de producción curricular, que son las que aquí se trabajan. Hechas estas aclaraciones, procederemos a la exposición del proceso.



Los inicios

Las acciones se iniciaron cuatro años antes de la reelaboración del Plan de Estudios con Innovaciones Pedagógicas y de Contenido, las cuales cambiaron paulatinamente las prácticas docentes al interior de la carrera: ensayo con talleres de abordaje y resolución de problemas del área forestal realizados por docentes y alumnos a título voluntario; implementación de “campamentos científicos” en el área del arboreto; aplicación de recursos didácticos varios; organización del Seminario Taller de Introducción a la Forestación para los ingresantes; implementación de proyectos institucionales de extensión, etc.

La formación propuesta habilita al egresado a integrarse a equipos de investigación (a punto tal que uno de los trabajos finales de práctica laboral consistió en la realización de una investigación) y según las incumbencias propuestas, genera la posibilidad de toma de decisiones en proyectos de ejecución en un ámbito acotado.

En cuanto a la docencia como tarea universitaria, ha cobrado una nueva dimensión en esta instancia. Mientras para muchos profesores, la docencia abarcaba la preparación y dictado de clases, en esta oportunidad se pudo demostrar cómo incluye –entre otras posibilidades– la de elaborar el documento curricular propio de la carrera donde realizan sus tareas, y hacerlo de manera cooperativa con alumnos, no docentes y egresados. Este proceso –largo pero enriquecedor– permite contemplar no solo los aspectos concernientes a la lógica de las disciplinas, sino replantearse articulaciones de las prácticas, establecer espacios de trabajo conjunto, considerar las demandas del mundo del trabajo sin subordinarse a la capacitación laboral.

Los trabajos previos a la redacción del documento implicaron una treintena de entrevistas con graduados, no docentes, alumnos, autoridades del AUSMA –actuales y anteriores– y empleadores de egresados. De esas entrevistas fue emergiendo la historia de la constitución de un campo profesional –la Carrera de Técnico

Universitario Forestal– y se fueron recogiendo opiniones, sugerencias y demandas que permitieron enfocar el diseño curricular desde una perspectiva amplia y enriquecida.

El diseño curricular resultante es el producto no de un grupo pequeño dedicado a la tarea, sino del esfuerzo, el trabajo y las discusiones que involucraron en conjunto a todos los claustros, al personal directivo y a la asesora pedagógica. En proceso de elaboración –y como borrador de trabajo– este diseño fue sometido a la consideración de especialistas en currículo del país y de encuentros internacionales, donde tuvo una favorable acogida unánime.

La experiencia recogida en comisiones ‘reformuladoras’ de planes muestran que, en general, estas realizaron lo esperado, ‘reformular’ (en el sentido de volver a dar forma a lo que está hecho). La intención no era actualizar contenidos y alterar sus ordenamientos, disposiciones en asignaturas y correlatividades, sino repensar al técnico forestal. Ese volver a pensarlo en su ausencia, solo desde la mirada del profesor, habría resultado en una visión deformada. Por ello se optó por dar amplia participación al claustro de egresados, el cual desde las prácticas como técnico, planteó aciertos y desaciertos en su formación, informó de demandas surgidas por modificación del campo laboral, así como también de la necesidad de actualizar de contenidos.

Si los graduados dieron su visión, no resultaba menos pertinente que los alumnos lo hicieran: las dificultades de aprendizaje, la necesidad de buscar formas para la transferencia de conocimientos entre materias, el análisis de la modalidad de los trabajos prácticos, entre otros, son los ricos aportes realizados por este claustro. Tal como en el caso de los egresados, los alumnos fueron entrevistados (formando una muestra en la que se incluyeron los tres años de la carrera). Pero también se los incluyó en las reuniones con profesores de los distintos años y en las discusiones sobre contenidos de las asignaturas.



A su vez, los no docentes aportaron afirmaciones acerca de la historia de la carrera y su desarrollo, y sobre todo datos sobre la funcionalidad/ disfuncionalidad del sistema de correlatividades –sus leyes y trampas– y la necesidad de desburocratizar este proceso.

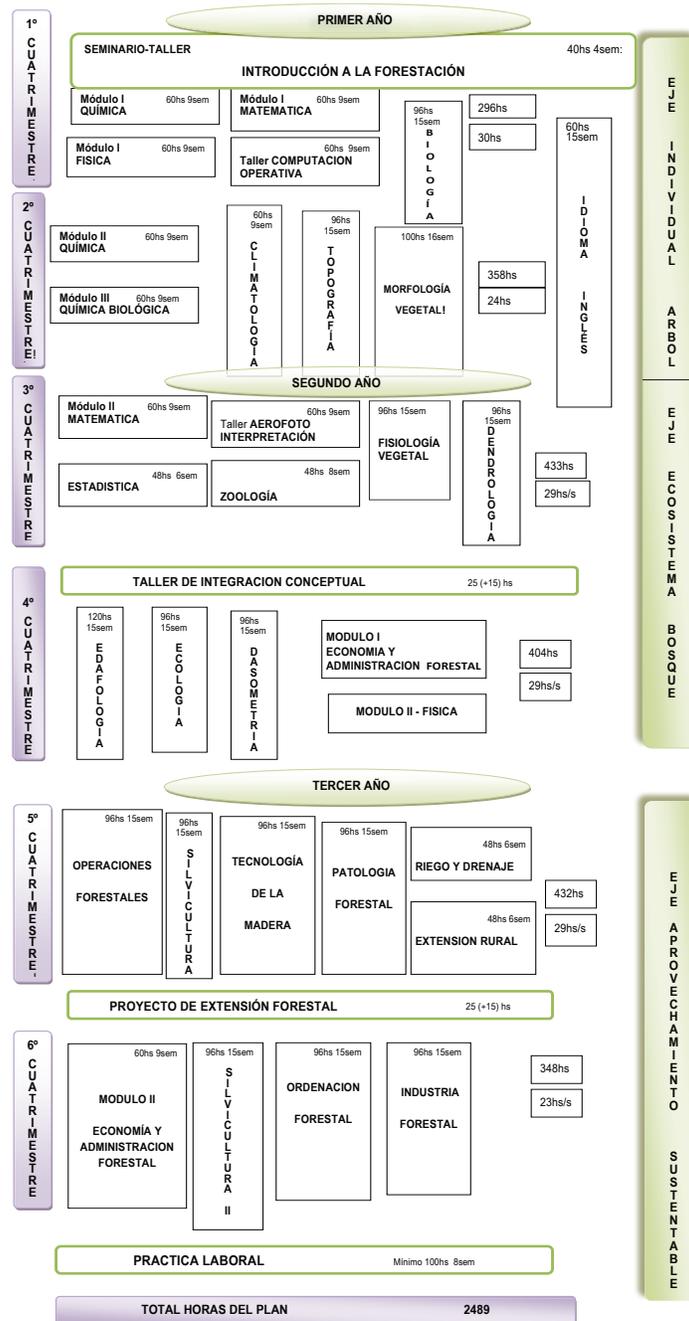


Figura 1. Plan de estudios para la Carrera de Técnico Universitario Forestal



Otra fuente interesante de información fue la proporcionada por la encargada de bienestar estudiantil, quien iluminó el panorama de los alumnos de primer año, sus dificultades de adaptación al medio y/o de aprendizaje.

En síntesis, cada claustro, desde su ángulo, aportó a la constitución de una perspectiva rica y compleja. Entre todos se fue ‘escribiendo’ el documento curricular –que no es definitivo, sino abierto a instancias de cambio permanente– y cuyo inicio fue previo a cualquier ‘escritura’ ya que tuvo lugar en las prácticas.

Al comienzo del trabajo hubo una premisa que lo guió: ningún cambio real de un currículo se opera si no parte de la modificación previa de algunas prácticas docentes y pedagógicas que luego se incorporan al nuevo currículo; de lo contrario, es como enunciar talleres, seminarios, módulos... siguiendo con asignaturas clásicas. Es por eso que el cambio comenzó –como ya se dijo– antes de la redacción del documento y continúa hasta hoy.

Desde un punto de vista técnico, el diseño resulta original por el cuidadoso equilibrio entre los momentos de: 1) ‘síncresis’ inicial, 2) análisis, 3) síntesis parcial, 4) nuevos momentos analíticos de complejidad creciente y 5) síntesis final, que es el trabajo con que los alumnos cierran esta etapa de su formación inicial. De igual forma es necesario poner de relieve la articulación de los ejes anuales propuestos, que dan cuenta del objeto de estudio de este campo profesional, así como el correcto balance de actividades teóricas y prácticas, y la novedosa solución para la conflictiva articulación entre materias teóricas y prácticas.

Tratándose de un diseño abierto, su modificación permanente (respetando sus componentes esenciales) forma parte del mismo: si se acepta que el currículo involucra prácticas diversas (docentes, institucionales, laborales, etc.), se comprende que revista características abiertas, ya que actúa como conformado por ellas. Este interjuego permanente se apoya y apoya la idea de “formación continua” de todo profesional, pues una matriz de formación inicial generativa permite suponer

que el egresado incorpore la idea de “construcción permanente de su profesionalidad”, desterrando la vieja concepción de que el título obtenido en el pregrado vuelve a alguien profesional de una vez para siempre.

El dibujo curricular

La organización del diseño curricular tuvo presente, permanentemente, las funciones básicas de la universidad (extensión, docencia e investigación), entendiendo que las mismas se cumplen en la institución en su totalidad, es decir, en cada unidad académica en que ella se divide, y que por ello el alumno que cursa una carrera debe participar y capacitarse en las mismas. Si bien no se considera que en el caso de un técnico forestal lo esencial fuera la investigación, sí había que pensar los modos de satisfacer las demandas de aquellos estudiantes que se mostrarán interesados en la tarea. De hecho, uno de los trabajos finales presentados por uno de los egresados como culminación de su carrera consistió en una investigación. En cuanto a extensión se la pensó en términos de una actividad en la que el estudiante puede construir el sentido social que su campo de actividad tiene, mediante la participación en los proyectos que la institución lleva adelante. La posibilidad de tener estudiantes ayudantes abre, a su vez, la inserción paulatina en el quehacer docente.

Desde las perspectivas arriba enunciadas y luego de las entrevistas mencionadas, se unió a este trabajo el producto de las reuniones con los docentes de cada año (para echar una mirada sobre sus experiencias en las distintas cátedras, para revalorizar aquellas que –desde los docentes y los alumnos– se veían como satisfactorias y para buscar modificaciones en las que no lo eran) y entonces se estuvo en condiciones de plantear dos reuniones generales –siempre con la concurrencia de todos los claustros– que tuvieron como tema central la evaluación del Seminario Taller de Introducción a la Forestación, implementado ese mismo año (1993) con los ingresantes a la carre-



ra. La primera reunión general tuvo un carácter intensivo y duró un mes, allí se pudo abordar –mediante una presentación en problemas– las cuatro grandes áreas de estudio y trabajo del técnico: bosque natural, bosque implantado, vivero y aserradero. Los buenos resultados obtenidos fueron delineando la posibilidad de constituir la actividad inicial del nuevo plan. La otra reunión general sirvió para informar sobre los resultados de las actividades múltiples realizadas en torno a la indagación acerca del déficit del plan vigente. Se abrió entonces el debate acerca de estas cuestiones que a continuación se puntualizan:

- Se consideró que el plan de estudios vigente en ese momento presentaba, más que carencias u omisiones graves de conocimientos, una descompensación entre asignaturas básicas y específicas del campo profesional.
- La mayoría de las opiniones recogidas a través de distintos medios de entre los integrantes de todos los claustros, coincidieron en que la organización de los trabajos prácticos debía llevarse adelante en el marco de un abordaje más denso e intensivo de las prácticas profesionales en su conjunto.
- Era necesario producir una articulación mayor entre las asignaturas.
- Se advirtió la preocupación unánime por la carencia de conocimientos sólidos y apropiados (en relación con disciplinas básicas) por parte de los alumnos. Se indicó, además, la preocupación por el incremento en las dificultades para leer lo que un texto literalmente dice y expresar en forma verbal o escrita aquello que el alumno piensa. Se consideró que lo anterior constituye un grave déficit que entorpece los estudios y coadyuva en los procesos de desgranamiento y deserción estudiantil.
- Las materias básicas se han constituido –por lo arriba indicado– en filtro para los alumnos y desde el punto de vista de las asignaturas del último curso, que demandan los conocimientos de las básicas para

operar desde ellos, se advirtió que al llegar a aquellas asignaturas los alumnos ya han olvidado lo aprendido o no lo tienen en disponibilidad para su transferencia. Conjuntamente con esto, se señaló la necesidad de homologar los niveles de exigencia entre las distintas asignaturas.

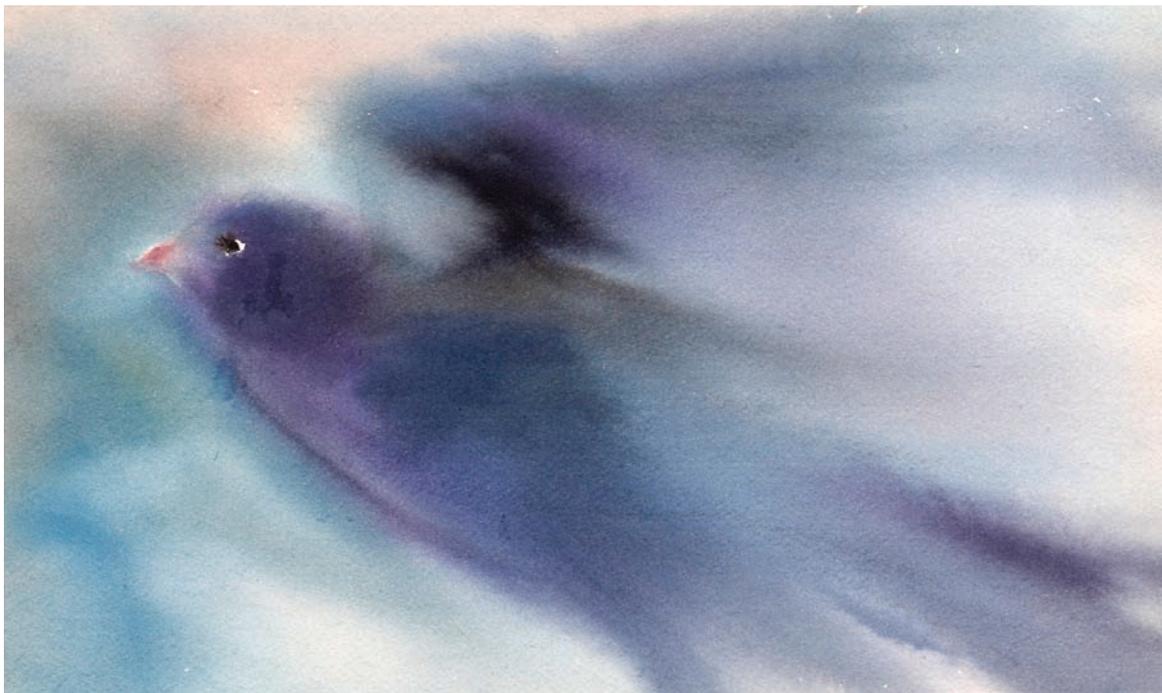
- Era necesario rever el trabajo final en sus aspectos operativos.
- Las incumbencias demandaban de revisión, en virtud que el técnico forestal era alguien distinto de la propuesta original de la carrera.
- Independientemente del hecho que un nuevo plan generaría un nuevo ordenamiento de correlatividades, era necesario repensar las mismas tratando de evadir la lógica lineal acumulativa.

En busca de los contenidos

A partir de esta reunión se observó una intencionalidad manifiesta de cambio del plan, pero al mismo tiempo un desconcierto acerca de por dónde empezar, ya que aunque todos coincidían en la necesidad de configurar ejes, pero no lograban plasmarlos. Se decidió tomar una asignatura considerada fundante para las prácticas profesionales del técnico forestal y proceder a la revisión de sus contenidos, considerando para ello tanto la lógica disciplinar como las demandas de relación establecidas desde las prácticas y en vinculación con otras disciplinas. Se comenzó con una asignatura de segundo año, con personal docente concursado, con estabilidad en el cargo por parte del titular de cátedra y con diferencias en los enfoques teóricos entre el personal docente.

En este punto del proceso fue necesario comenzar la selección de contenidos –no en forma puntual, sino general, como grandes temas ineludibles– para disponerlos en asignaturas o en los formatos que conviniera darles –organizándolos por año. Se indicó entonces la necesidad de trabajar con ejes para el programa, entendiendo que un eje, en el caso de un plan,





Vuelo [acuarela]

es un concepto central que se relaciona con el objeto de estudio –en este caso del técnico forestal– y que permite organizar y disponer las asignaturas de acuerdo a la lógica con que opera el plan. Hasta ese momento, en trabajos anteriores, se había operado con la formulación previa del eje del plan. Sin embargo, los docentes manifestaron que preferían hacerlo a partir de ejes para cada año. El eje del plan –que es de carácter conceptual y amplio– demandaba la existencia de ejes verticales que pudieran corresponder con los años, niveles o ciclos de la carrera, que operarían más que como aglutinadores de asignaturas, como organizadores de circuitos abiertos de relaciones entre los contenidos, propuestos como esquemas relacionantes posibles pero no excluyentes, de modo que tanto docentes como alumnos pudieran trazar sus propios recorridos relacionales. De esta forma se convino que el eje de primer año sería el individuo (el árbol), el de

segundo sería el ecosistema (el bosque) y el de tercero sería el aprovechamiento sustentable. Fue este último eje el que mereció mayor discusión, por incluir conceptos relativamente nuevos como “sustentabilidad de los sistemas” y “falsa contraposición con aprovechamiento”.

Trazados los ejes, emergió como cuestión importante el problema de las materias básicas (física, química y matemática). Se formuló entonces una pregunta básica que operó como disparador de la creatividad en múltiples situaciones: ¿quién dijo que no se puede? En este caso la propuesta fue dividir las asignaturas en ‘módulos’, considerando al módulo como una subdivisión del contenido de una asignatura a cursar en distintos cuatrimestres, que mantiene un eje articulador vertical entre los módulos de dicha disciplina, respetando la lógica interna del campo del conocimiento del que se trate. A su vez, la selección del contenido del módulo está pensada de modo que permita la



aplicación o ejemplificación de lo abordado en él, en algunas asignatura/s desarrollada/s en paralelo, promoviendo así las articulaciones horizontales. La asignatura dividida en módulos no varía la carga horaria hasta entonces asignada, solo se la reparte y su aprobación se da recién cuando se han cursado y aprobado los distintos módulos. En otros términos, se va trazando una red de relaciones que permita el anclaje de los conceptos. En estos niveles del trabajo, las redes semánticas y otros tipos de cuadros y diagramas se mostraron como formas útiles de trabajo, por su armado colectivo que permitía constituir un soporte para las múltiples relaciones que aparecían.

En cuanto a la selección de contenidos, se la estableció teniendo en cuenta tanto las demandas propias de cada campo disciplinar como la consideración del eje del año en que se ubica la disciplina. Alrededor de dichos ejes se fueron agrupando, de una manera muy fluida, las asignaturas que presuponían una serie de contenidos (por el campo del conocimiento que les correspondía). Recién luego de esta primera agrupación en función de los ejes se comenzaron a trazar y discutir, en detalle, los contenidos particulares de cada asignatura. La formulación de esos contenidos fue una de las últimas actividades realizadas en lo que fue la formulación del plan.

La oposición entre contenidos teóricos y prácticos fue zanjada al considerar que es imposible concebir la práctica como algo separado de la teoría, sino que se da un proceso dialéctico entre ambas. En el proceso de enseñanza-aprendizaje podrán existir momentos en los cuales se enfatizan más algunos aspectos que otros, y en los que la adquisición de ciertas habilidades pueda requerir las prácticas particulares, que a su vez requieren de un marco teórico. Es decir, simultáneamente con la discusión de los ejes se discutieron implícitamente los contenidos del plan de estudio, las formas de transmitirlos, la relación de la teoría y la práctica, la necesidad de instancias integradoras e interdisciplinarias.

Entonces se consideraron como contenidos a aquellos portadores de información

validada científicamente, desde un punto de vista determinado, que implicaban valoraciones y actitudes, métodos y procedimientos, saberes y habilidades, organizados a través de la articulación de los tres ejes. La información supone técnicas de manejo y procesamiento de información con una articulación permanente de teoría y práctica. Por año se pretende una integración de las asignaturas posibilitada por la temática en común en torno al eje.

Uno de los desafíos en la elección de contenidos fue lograr un profesional con 'practicidad' y 'aplicabilidad' de sus conocimientos, con la suficiente apertura como para poder profundizar y analizar críticamente la realidad y a su vez poder detectar problemas que retroalimenten y sirvan de base para cuestionar y confrontar la teoría. Esto llevó a reafirmar la necesidad de una formación básica que aporte las herramientas necesarias para poder analizar críticamente la realidad. El campo de trabajo de la Carrera de Técnico Universitario Forestal lleva necesariamente a un recorte de los clásicos contenidos de las asignaturas básicas, pero sin perder de vista que las mismas se mantengan sólidas, sin perder su lógica interna ni la identidad de la disciplina dentro del campo de conocimiento implicado.

Se trabajó sobre la idea de ¿por qué las básicas primero en el plan de estudios? En este punto sorprendió la actitud de los docentes de las asignaturas básicas, quienes fueron los que más rápidamente pudieron desestructurarse para incorporar nuevas ideas al respecto, interactuando con los docentes de las específicas o técnicas y aceptando de buen agrado el planteamiento de la necesidad de verticalizar el dictado de ella a partir de los módulos.

No se generaron enfrenamientos por la ubicación de contenidos particulares en una u otra asignatura, se reubicaron desde ópticas diferentes contenidos que estaban dispersos en varias materias. Se vio también la necesidad organizar contenidos que se abordaran en diferentes asignaturas desde ópticas distintas y en grado de complejidad creciente, sin considerar



esto como repetición, sino como una forma de lograr una adquisición progresiva de conocimientos de difícil apropiación, por ejemplo, en Biología se introdujo al estudiante en la estructura y composición de la materia, temática que fue retomada y profundizada en el tercer módulo de química; o el proceso de fotosíntesis, que se abarca desde la generalidad en la biología, hasta profundizarse en el tercer módulo de Química y en Fisiología Vegetal.

También se resolvió la inclusión del inglés para lectura comprensiva de textos y de computación operativa, además, se acordó con la solicitud de alumnos avanzados y egresados, un curso de estadística aplicada y un taller de aerofotointerpretación. Por entonces se hacía perceptible un clima de estimulante laboriosidad y de entusiasmo en la medida que se sorteaban obstáculos y se empezaba a dibujar sobre el papel el nuevo diseño. Este proceso adelantaba otros aspectos a considerar, el de las correlatividades, que se iba pensando casi en borrador, ya que había que cerrarlo a la vista de los contenidos. También se iba adelantando ideas sobre la modificación de los trabajos prácticos, sobre formas de encarar determinados cuerpos teóricos, es decir, no se procedía linealmente con cada componente, sino con cierta simultaneidad.

Desde los primeros borradores en los que se había incorporado el Seminario Taller de Introducción a la Forestación, con su carácter de 'síncresis' inicial (en la que, a diferencia de la síntesis, no se establecen relaciones entre las partes, sino que se apunta a una captación global que habilita la comprensión del sentido y permite anclajes en conocimientos y saberes previos del estudiantado), nos preocupaba que los momentos analíticos radicados en las distintas asignaturas condujeran a una atomización. Es decir, se planteaban los recorridos desde los alumnos y no exclusivamente desde la lógica de las disciplinas y su referencia a lo conceptual. Fue así que se resolvió, a nivel del segundo cuatrimestre de segundo año, disponer un espacio para un taller de integración conceptual, basado en problemas



Retrato de Eudoxia Estrella por Guillermo Larrazábal (óleo sobre madera)



cuyo desarrollo estaría a cargo de un equipo de docentes que hubiesen dictado asignaturas precedentes. De esta forma se generó un espacio de síntesis provisoria de lo hasta allí aprendido, que a su vez permitió una reorganización desde la cual abrir nuevos momentos analíticos.

También se resolvió la introducción de la ‘extensión rural’ –con fuertes componentes de sociología rural– como asignatura previa a la participación en proyectos de extensión del AUSMA. Este espacio de extensión, a la vez que muestra la dimensión social de las tareas del técnico forestal, se constituye en un segundo momento de síntesis promovido desde las prácticas.

Nótese que en tercer año aparece el tercero y último módulo de una de las materias básicas: Física. La razón de su presencia allí es que buena parte de las asignaturas de ese cuatrimestre demandan un fuerte sustento en conceptos del campo de la física, de modo que este módulo apoya y se apoya en las restantes asignaturas. Desde la perspectiva de los docentes, el poder desarrollar las asignaturas básicas en paralelo a su aplicación en el campo específico de la forestación, otorga la ventaja de contar con el apoyo inmediato en los conocimientos necesarios y un doble juego de lo fundante a lo aplicado y de lo aplicado a la búsqueda de su fundamento. Claro está que esto demandó una dinámica y fluida relación entre distintas cátedras.

La síntesis final, a cargo del alumno, se establece en la práctica laboral, cuya reglamentación también ha sido modificada, permitiendo la elaboración de informes de investigación, prácticas laborales o tesinas que, aprobadas por un tribunal docente en su versión escrita, son defendidas en una última instancia oral.

En el trayecto de la investigación se advirtió que los docentes –en general, no en particular los del AUSMA– tienen un imaginario lleno de prohibiciones inexistentes en la realidad, que los empujan a la reiteración de lo ya hecho. Se cree que hay muchas más cosas prohibidas de las que en realidad lo son. Es cierto que en ninguna disposición de nuestra universidad dice

que las materias pueden dividirse en módulos a dictarse en distintos cuatrimestres. Pero tampoco en ninguna parte se dice que está prohibido. Y en materia legal, todo lo que no está prohibido está permitido. La pregunta clave ya enunciada, ¿quién dijo que no se puede? fue la llave para permitir imaginar, crear y desenajenar –en parte– una práctica docente que a veces se autorestringe. Y en este proceso se advierte que haberse ‘auto-autorizado’ la creatividad, volvió más creativos al conjunto de participantes.

Tomar la palabra

Después de la realización de esta investigación, intervine en otros procesos de elaboración curricular, en calidad de asesora o coordinadora, acompañando y aportando a estos procesos, pero eludiendo la ubicación en el lugar de ‘experta’. Sostuve, además, la participación como modalidad clave para la democratización de los distintos procesos. Una de esas intervenciones tuvo lugar en el proceso de elaboración curricular del plan de estudios para la Formación de Profesores para Educación Primaria de la Provincia de Neuquén, entre 2008 y 2010. En esa ocasión se había conformado una Mesa Curricular Neuquina, integrada por representantes de los 13 institutos de formación docente estatales (IFD), elegidos por votación en dichos establecimientos, más un delegado gremial, una representante de nivel inicial, otra de nivel primario y otra de educación especial. La coordinadora fue elegida por unanimidad por los integrantes de la mesa y no se ubicó como ‘experta’ o ‘especialista’, sino que aceptó la coordinación del grupo y aportó desde allí sus conocimientos.

Los representantes de los IFD, en las reuniones de la mesa, discutían y acordaban acerca de los fundamentos de la propuesta curricular, el mapa curricular que de ellos derivaba, los espacios curriculares a incluir, sus formatos, etc., sobre la base de las consultas efectuadas previamente en los distintos IFD. Lo acordado en la mesa volvía a cada institución para ser discutido de nuevo. A este proceso, laborioso y complejo, fueron



invitados los estudiantes, que no concretaron su participación directa, sino respondiendo a las preguntas de los docentes. Cada IFD realizó consultas a docentes de nivel primario e inicial, directivos, maestros jubilados relacionados con los IFD, estudiantes y egresados de los distintos establecimientos. Esta consulta se amplió mediante un recorrido provincial realizado por la delegada gremial y la representante del nivel primario. Las opiniones recogidas allí no solo se tuvieron en cuenta, sino que las voces de los docentes consultados aparecen con sus propias expresiones en el apartado referido a las prácticas esperadas. Es de destacar que para áreas incorporadas al diseño, como Derechos Humanos, se consultó e incorporó la respuesta de la APDH (Asamblea por los Derechos Humanos), una reconocida y respetada institución en la materia. Lo mismo se hizo en la consulta sobre temas relativos a los “pueblos originarios” de la región e la “interculturalidad”, para lo cual se consultó a la Confederación de Organizaciones Mapuche. En el caso de cuestiones de género, la consulta fue al colectivo La Revuelta. Además de consultas para el área de las discapacidades. Todo esto muestra la voluntad de incorporar voces genuinas al diseño e integrar en él a organizaciones de la comunidad que actúan fuera del marco institucional escolar, pero que inciden y aportan sustantivamente en los contenidos del proyecto.

Se acordó, desde el inicio, que “la redacción del documento estaría en manos de los participantes de la mesa y no de la coordinadora”. Las reuniones se efectuaban mensualmente durante tres días y la Dirección de Nivel Superior del Concejo Provincial de Educación justificaba la inasistencia de los docentes participantes en la mesa, así como se hacía cargo de sus gastos de traslado y alojamiento.

Los integrantes de la mesa, tal como consta en la documentación presentada, manifestaron que su intención era la de promover una participación real en el proceso de elaboración del documento. Definieron la “participación real” como aquella por la cual “los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos



Planta medicinal (óleo)

los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de sus decisiones” (Sirvent, 1996: 129).

Si bien no es esta la oportunidad adecuada para hacer un relato pormenorizado del proceso, las reflexiones que aquí formulamos nacieron de la participación en este desarrollo específico y fueron retomadas en una presentación para el III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas, realizado en la provincia de Santa Fe, Argentina, en el año 2009 (Barco, 2009).

Antes de iniciar dichas reflexiones, vale la pena destacar la doble condición del proceso de redacción del documento curricular: por un lado, se elaboraba el documento curricular y por otro, se producía un proceso de formación docente de





Indígenas de Colta (acuarela)

los participantes (directo: los representantes ante la mesa, e indirecto: los docentes de los IFD que reflexionaban y discutían con los representantes las distintas problemáticas), un proceso de formación reflexiva sobre sus prácticas. Los representantes acercaban a los IFD material bibliográfico al que se apelaba en las discusiones de la mesa, procediendo a una actualización bibliográfica permanente e igualitaria para todos los IFD, incluso los de zonas apartadas que habitualmente quedan excluidos de los circuitos de actualización. La reflexión sobre la práctica ponía en tensión, pues, aspectos experienciales y marcos teóricos.

Reflexiones

1. Mientras desde el discurso se sostiene la profesionalidad del docente, mirando las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, en la práctica se marca la distancia respecto del enunciado discursivo. La tensión así generada deviene muchas veces en una ubicación polarizada de los docentes. ¿Se asume como el lugar del 'empleado', receptor y cumplidor de órdenes que pone en dirección la puesta en acto de proyectos ajenos? La clave aquí es la consideración de en qué consiste su trabajo docente, cuáles son sus multidimensiones y su complejidad, abarcando por igual –entre otras– la dimensión social, política, económica y profesional del mismo, ubicándose como 'sujeto' integrante del sector social docente y no sujetándose a órdenes y mandatos en calidad de 'subordinado'. Esta sucinta caracterización forma parte de los contenidos a enseñar, registrados en documentos curriculares para la formación docente. Pero esta consideración clave puede perder entidad en tanto constituya una mera enunciación estelar en el discurso de los docentes de los IFD y no responda a una real asunción de su carácter de sujeto histórico-político, a partir de lo cual pueda generar reales transformaciones.
2. El estudiantado, en general, reclama participación en asuntos diversos. No obstante –y esta observación se reitera en distintas oca-

- siones de trabajo en modificaciones de planes de estudio en universidades e IFD— cuando son convocados a estas tareas, no se suman a ellas. Permanecen ajenos a su elaboración y de modo implícito asignan a los docentes esta tarea —aunque luego opinen sobre ella. ¿Será esto un reflejo, en parte, de lo que observan en los docentes que adjudican a los especialistas la elaboración de los documentos curriculares? ¿Tendrá que ver con la ‘cosificación’ del documento curricular o con una desvalorización del documento para centrarse solo en las prácticas reguladas por el mismo? ¿Influye en ello la propia actitud de los docentes? Los profesores encargados de plantear las problemáticas curriculares incluyen en sus enseñanzas la relación documento curricular-docente. Pero ¿cómo la actúan de cara a sus prácticas que incluyen al estudiantado?, y aún por debajo de esto, ¿con qué idea de participación obran y a quiénes incluyen en ella?
3. En el transcurso del proceso descrito se señaló que serían los propios integrantes de la mesa quienes redactarían los documentos curriculares finales. Pese a que cada reunión implicaba por parte de ellos la elaboración, sea de informes para los institutos o informes para la mesa, se manifestó una fuerte resistencia al trabajo de escritura. Las primeras producciones —aun considerando la dificultad intrínseca de la generación de un texto conjunto— mostraban una adhesión —consiente o no— al discurso de autores diversos, consagrados. Más allá de la polifonía de la expresión, nítidamente se escuchaba el atronador silencio de la palabra propia. Muchos de ellos trabajan con los estudiantes los textos de Paulo Freire, sin advertir que pese a compartir el pensamiento de este autor, piden la palabra para otros y no enuncian la propia. Esa enunciación a la que se hace referencia es algo más que la de un discurso oral o escrito. Hace alusión a enunciar la palabra propia como sector docente. Valga entonces recordar que “querer *expresarse* es comprometerse a *hacer* la historia” (las cursivas son mías) (De Certeau, 1995: 60).
 4. Una preocupación común ha quedado instalada: los *habitus*, tan bien caracterizados por Bourdieu (1991), son estructuras complejas de lenta y difícil modificación, que no dependen exclusivamente de la tarea que pueda realizarse en los institutos: la sociedad entera forma parte de su estructuración y modificación. Y nuevamente aquí el distanciamiento: los *habitus*... de los estudiantes, sin mencionar los de los docentes. Similar reflexión puede hacerse respecto de “reflexionar sobre la propia práctica y formación”. Pareciera que la formación del estudiantado puede ser planificada, acompañándola como intermediadores. Para ello se piensan estrategias y dispositivos diversos. Pero la propia formación como docente ya instalado como profesor de los institutos no aparece como objeto de un interés que pueda convertirlo en objeto de estudio: instituido en el lugar de, legitimado como, con derecho al uso del nombre de “profesor” (Bourdieu, 1985), esta situación parece generar una zona gris, una suerte de no lugar, un borramiento de la condición de sujeto gramatical respecto del cual no se enuncian predicados. Pero sobre estos sujetos tácitos nadie, sino ellos mismos debieran predicar. Un ejercicio real de la reflexión sobre sus propias prácticas por parte del sector docente podría constituirse en un modo apropiado para lograr el extrañamiento de la mirada sobre lo naturalizado, una forma de romper los bloqueos que impiden ver que se es siempre un docente en formación.
 5. A lo largo del trabajo fue posible observar cómo experiencias realizadas en distintos institutos —casi en los márgenes de los planes vigentes—, pugnaban por ser blanqueadas, reconocidas, legitimadas. Su descripción, análisis conjunto e incorporación al nuevo diseño permitió el establecimiento de relaciones diferentes entre instituciones hasta entonces distanciadas, etiquetadas de un cierto modo, recelosas unas de otras. El diseño final no reprodujo ninguno de



los diseños vigentes, emergió como una construcción conjunta, pensada con una lógica común.

Volviendo al punto de partida

A lo largo del trabajo se han mostrado procesos participativos de elaboración curricular realizados de un modo diferente a los practicados con la intervención de ‘técnicos’ o ‘expertos’, procesos que buscaban poner al docente en un lugar distinto de la subordinación a la ejecución de proyectos ajenos, en la dignidad de la participación democrática en procesos y cuestiones que le atañen y recuperando para ello su palabra de sujetos históricos, sujetos políticos. No es fácil institucionalizar propuestas alternativas, pero a la luz de los cambios políticos en la región, en la búsqueda de una democratización de los sistemas educativos, hay algunas propuestas que se van instalando.

Si este texto lograra ‘perturbar’ mínimamente a quienes lo lean, habrá cumplido su cometido. Lo esperado es que no sean las palabras lo perturbador, sino las acciones concretas de docentes concretos las que contribuyan a la reflexión y a la desnaturalización de la mirada sobre nuestras propias prácticas.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia
1988. “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En: *Cuadernos de Antropología Social*. Año VI. No. 2. Buenos Aires: ICA-UBA.
- BARCO, Susana
2009. *Actas del III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional del Litoral.
2006. (coord.). *Universidad, docentes y prácticas*. Neuquén, Argentina: EDUCO-UNCO.
- BARCO, Susana y Patricia Broquen
1996. “Actas de las IV Jornadas Forestales Patagónicas”. En: *El currículo de Carrera de Técnico Universitario Forestal. Historia de un trabajo compartido*. San Martín de los Andes: AUSMA-UNCO.
- BOURDIEU, Pierre
1991. *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
1985. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- DE ALBA, Alicia
1995. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel
1995. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana-ITESO.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa
2001. “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25. Ediciones OEI.
- ELLIOT, John
1993 [1991]. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- McKERNAN, James
1999 [1996]. *Investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- RIGAL, Luis
2004. *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SIRVENT, María Teresa
1996. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Contribuciones especiales



Madre (óleo)

Currículo y competencias

¿Qué sujeto infantil están produciendo?*

Curriculum and competencies

What kind of child-subject are they producing?

María Elena Ortiz Espinoza**

Resumen

Este artículo se enfoca en algunos hallazgos encontrados en el currículo por competencias de los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Al analizarlo desde una perspectiva poscrítica, y asumiendo el currículo como lenguaje y productor de subjetividades, este documento demanda y produce un nuevo sujeto. Se argumenta que el sujeto inocente de Rousseau, desvalido y sin preocupaciones con el cual se desarrollaron los currículos de la educación inicial, en los últimos años está siendo remplazado por un nuevo tipo de sujeto: autónomo, independiente, cooperativo, capaz de tomar decisiones, de autorregularse, con derechos y deberes, es decir, una persona, una individualidad competente que será capaz de interactuar eficientemente en su medio. La herramienta foucaultiana de análisis discursivo permitió visibilizar discursos sobre este nuevo sujeto infantil, fundamentado principalmente en ciencias cognitivas, a las cuales se les ha dado la autoridad de decir la forma cómo educar a estos sujetos y cuáles características deben ser desarrolladas.

Palabras claves: currículo, educación inicial, competencias.

Abstract

This article focuses on some findings from the competency curriculum of the Centres of Early Education in the Metropolitan District of Quito. By analyzing it from a post-critical perspective, and assuming the language curriculum as producer of subjectivities, this document demands and produces a new subject. It is argued that the innocent subject of Rousseau - helpless and without concerns from which initial education curricula were developed in recent years, is being replaced by a new type of subject: autonomous, independent, cooperative, able to make decisions, to regulate itself, with rights and duties, ie, a person, a competent individuality who will be able to interact effectively in its environment. The Foucauldian discourse analysis tool allowed to visualise discourses on this new child subject, based primarily on cognitive sciences, to which they have been given the authority to say how to teach these subjects and what features should be developed.

Keywords: curriculum, early childhood education, skills.

* Este artículo es parte de una investigación más amplia que la autora está realizando en el marco del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, de la Universidad Federal de Minas Gerais, financiada con fondos de la UPS como parte de los proyectos investigativos del Centro de Investigación en Educación.

** Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, miembro del Grupo de Estudios e Investigación sobre Currículo y Cultura (GECC) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Autor para correspondencia: mortize@ups.edu.ec.

A manera de introducción

En nuestro país, cuando nos referimos al currículo, generalmente lo asociamos con diseño, desarrollo, contenidos que pretenden ser aprendidos y enseñados, con finalidades, fundamentos curriculares, modelos de organización del currículo, evaluación, metodologías, etc. Según Da Silva (2004), esta concepción se fundamenta en una teoría tradicional del currículo.

Si bien esta forma de concebirlo resulta útil a la hora de diseñar un currículo y convertirlo en parte del proyecto educativo tanto del Estado como de cada institución –pública o privada–, presenta algunas limitaciones. Una de ellas es que no permite a quienes están involucrados con y en un currículo, interrogarlo con cuestiones que van más allá del cómo elaborarlo, del qué vamos a enseñar y por ende qué van a aprender, o incluso “someter ese [...] qué a un constante cuestionamiento, como por ejemplo: ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Cuáles intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otra?” (Da Silva, 2004: 16).

Para ir más allá y plantear otro tipo de interrogantes a un currículo, es necesario salir al encuentro de otras perspectivas. Las teorías poscríticas son las que por ahora nos permiten “pensarlo a través de otras metáforas, [...] concebirlo de otras formas, [...] verlo de perspectivas que no se restringen a aquellas legadas por las estrechas categorías de la tradición” (Da Silva, 2004: 147). Son estas teorías las que nos alertan que un currículo no solo es organización, implementación, enseñanza, sino también aquello que “decimos y hacemos [...] con él, por él y en él” (Corazza, 2001: 14).

Siguiendo esta línea, y “en el dominio de la metáfora del currículo, constituida por las teorías del lenguaje estructuralista y posestructuralista, podemos pensar que un currículo ‘es’ es [sic] un lenguaje” (Corazza, 2001: 9). Desde esta

perspectiva podemos identificar en un currículo, entre otras cosas, significados, significantes, palabras, sentidos, imágenes, sonidos. Además, considerar que las “palabras usadas para nominar las cosas, los sujetos y el mundo son producidas en relaciones de poder y tienen efectos sobre aquello que nominan” (Paraíso, 2007: 94). Por tanto, un currículo tiene un carácter de construcción y de producción, ya que los discursos de los cuales está poblado no solo nominan a un determinado tipo de sujeto, sino también lo producen. Además, el currículo es una construcción sujeta a disputa y a interpretación, en los cuales los diferentes grupos intentan establecer su hegemonía (Da Silva, 2004).

Asumir esta perspectiva teórica necesariamente lleva a que un currículo se lo analice discursivamente. El análisis del discurso de Foucault (1992) es una de las herramientas que permite visibilizar discursos, entendidos estos como prácticas, espacios que hacen posible la producción de verdades y sujetos. El discurso es visto en su positividad, es decir, en su potencialidad para crear, producir, fabricar (Paraíso, 2007). Pero también es una práctica social que regula la producción, la circulación y la apropiación de enunciados (Foucault, 1992). En ellos hay diversos sistemas que restringen e incitan qué se dice y quién puede decirlo.

Para saber qué dice un currículo por competencias sobre los sujetos infantiles, escogí analizar el currículo escrito de los Centros de Educación Inicial del Distrito Metropolitano de Quito. Esta decisión se debió, entre otras cosas, a que dichos centros vienen desarrollando un modelo curricular por competencias para la educación inicial desde el año 2008 y por el reconocimiento de la calidad educativa que el sistema municipal ofrece a la niñez y juventud quiteña.

Para el análisis se procedió a buscar regularidades en el discurso sobre características de los sujetos infantiles competentes, también se buscó a quién le está permitido decir cómo es ese sujeto y cómo educarlo. Argumento que un currículo por competencias para la educación infantil





Madre esmeraldeña [acuarela]

desplaza al sujeto rousseauiano –inocente, sin preocupaciones, que ha estado vigente por más de tres siglos– por otro sujeto infantil autónomo, independiente, autorregulado, dueño de sus decisiones.

El artículo está dividido en dos partes: en la primera, resalto algunos aportes desde la teorización curricular poscrítica y la implicación que tiene cuando se analiza un currículo desde esta perspectiva. En la segunda, coloco el tema de las competencias como una noción que desplaza al sujeto inocente por un sujeto autónomo y autorregulado, y los discursos que desde las ciencias cognitivas perfilan a este sujeto. Cierro el artículo con algunas conclusiones.

¿Quiénes han trabajado sobre esto?

Si hacemos un breve recorrido, nos damos cuenta que en países como Colombia y México, solo por nombrar dos de América Latina, al igual que en Ecuador, los procesos curriculares y las discusiones sobre el campo curricular, principalmente, se han centrado en cómo realizar reformas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza (Barriga Arceo, 2005). Los aportes de la investigación y la teorización curricular han estado encaminados hacia lo pedagógico-didáctico (Díaz Barriga, 2003; De Alba, 1988), pero en menor medida se ha discutido cuestiones curriculares desde una perspectiva de las teorías críticas y poscríticas del currículo (Martín, 2000).

A diferencia de estos países, en Brasil, por el contrario, otras formas de concebir, discutir e investigar sobre el campo curricular están presentes hace más de dos décadas. Según Paraíso, a partir de 1994 se evidencia que perspectivas poscríticas del currículo se expanden, contagian, proliferan (Paraíso, 2005). Según la autora, existe una fuerte influencia de los aportes de Michel Foucault, Deleuze y Derrida, así como de los estudios posestructuralistas, posmodernistas, feministas, multiculturalistas, poscolonialistas, étnicos, ecológicos y la teoría *queer*. El currículo-mapa, como ella lo nomina, “realiza en el pensamiento curricular, sustituciones, rupturas, cambios de énfasis y fracturas en relación al currículo-crítico” (Paraíso, 2005: 5).

Una de las rupturas es la separación entre fundamentos, conceptos e hipótesis que permitirían el análisis de un currículo. Mientras que en la teoría crítica el currículo se analizaba, fundamentalmente, desde una economía política del poder, mediante hipótesis de determinación económica, considerando a la ideología como concepto y el marxismo como fundamento; desde una postura poscrítica el análisis se basa en formas textuales y discursivas, se fundamenta en la hipótesis de construcción discursiva, en el concepto de discurs-

so y en el posmodernismo y posestructuralismo como fundamentos (Da Silva, 2004).

Los énfasis también cambian. El poder económico, los procesos de dominación basados exclusivamente en la clase social y los procesos de emancipación que fueron bandera de lucha en las teorías críticas, son ahora remplazados por análisis más microfísicos del poder y el control. Además, extiende su análisis hacia dinámicas de poder basadas en el género, la etnia, la raza, la sexualidad y hacia concepciones de identidad cultural y social (Da Silva, 2004).

Una de las fracturas entre un análisis crítico y poscrítico del currículo está alrededor de la cuestión de la verdad. Los grandes debates críticos giraron alrededor de por qué ciertos conocimientos y no otros formaban parte del currículo. En las teorías poscríticas se disloca para aquello que es considerado verdad, es decir, cuáles conocimientos y porque procesos llegan a ser considerados verdaderos. La subjetividad es otra de las fracturas (Da Silva, 2004), mientras que desde perspectivas críticas un sujeto podía llegar a ser autónomo, libre, crítico y la educación era considerada uno de los medios para lograrlo; en las perspectivas poscríticas el sujeto y la subjetividad es social, “reconoce[n] el descentramiento de la conciencia y del sujeto, la inestabilidad y provisoriedad de las múltiples posiciones en que son colocados por los múltiples y cambiantes discursos en que son constituidos” (Silva, 1994: 249 no está en la bibliografía).

Desde una perspectiva poscrítica, el análisis del currículo expande los límites hacia fronteras que, desde perspectivas tradicionales o críticas del currículo, nos son vedadas o imposibles de imaginar. Temas relacionados con la producción de sujetos, la comprensión de cómo determinados conocimientos llegaron a ser considerados más verdaderos que otros, cómo las verdades son producidas y los valores inventados, y los modos de subjetivación, entre otros, son solo una muestra de los caminos recorridos, los debates y las investigaciones que se vienen realizando en el campo curricular. En la actualidad se viene “preguntado a

ese currículo [poscrítico] frecuentemente: ¿cómo nos convertimos en los que somos? ¿Por qué queremos que alguien se convierta en un sujeto de un cierto tipo? ¿Por qué ciertos conocimientos? ¿Por qué determinadas formas? ¿Por qué algunos valores?” (Paraíso, 2005: 13). Para responder a algunas de estas preguntas, le preguntamos al currículo analizado sobre el sujeto infantil que está produciendo y quién tiene la autoridad para decirlo.

¿Qué sujeto infantil está demandado un currículo por competencias?

En el currículo por competencias analizado, el niño o la niña, como sujetos inocentes, puros, sin preocupaciones, “débil, [...] miserable, [...] a merced de todo lo que le rodea, [con] gran necesidad de compasión, de cuidados, de protección [...] que presenta un rostro tan dulce y aspecto tan atrayente a fin de que todo aquel que se le acerque se interese en su debilidad y se apresure a socorrerle” (Rousseau, 1985: 95), simplemente no existe más. Por el contrario, aparece un sujeto ciudadano, un sujeto de derechos y deberes, un sujeto que se construye a sí mismo, se expresa libremente, respeta a los demás, resuelve sus problemas cotidianos e interactúa en contextos presentes y futuros (MDMQ, 2009).

El sujeto demandado por un currículo por competencias, entre otras cosas, nomina a los niños y niñas como saludables, felices, que reconocen su esquema corporal, se ubican temporal y espacialmente, mantienen una coordinación motora, capaces de aplicar el pensamiento lógico a la solución de problemas con naturalidad y autonomía, se relacionan en forma inter e intra personal con actitudes positivas y utilizan una comunicación clara y efectiva (MDMQ, 2009).

Son sujetos infantiles que se adaptan activamente, identifican e internalizan patrones de comportamiento, se integran a grupos, usan el lenguaje para comprender y ser comprendidos, expresan y comunican sus ideas, dudas y sentimientos, se sensibilizan y valoran el entorno



inmediato. Actúan con responsabilidad, demuestran gradualmente el dominio de su autonomía, solucionan tareas cognitivas a través del uso de las senso-percepciones con perseverancia, coordinan sus movimientos y desplazamientos a través de la interiorización de su esquema corporal con libertad (MDMQ, 2009).

En este currículo es el sujeto el que debe encontrar pleno control de sí mismo sin dejar que fuerzas externas decidan por él. Para ser verdaderamente libre, la realización plena del sujeto está ligada a su capacidad de “autogobernarse” (Luchtenberg y Bruno, 2006: 16) y de gobernar a los otros.

Estas características mencionadas evidencian un desplazamiento del “disciplinamiento-inclusión” hacia la “modulación-control-exclusión” (De Marinis, 1999 no está en la bibliografía). Este diagrama obliga a los sujetos a autorregularse con el fin de no convertirse en excluidos, principalmente de un mundo del trabajo cada vez más flexible y menos estable. Desde las competencias, el ejercicio del poder ya no se sustenta en dispositivos externos, tales como la fábrica o la cárcel, sino que es el mismo individuo, con carácter de ‘sujeto activo’, quien se autorregula a sí mismo (Luchtenberg y Bruno, 2006:4). Las competencias afirman que los sujetos se “adaptan activamente manifestando conductas cada vez más autónomas, [integrándose] a grupos y [actuando] cooperativamente” (MDMQ, 2009: 61).

En lo que respecta al tema de los valores, este currículo tiene mucho para decirnos. Valores como el orden y la limpieza; la responsabilidad entendida como capacidad de reconocer y asumir las consecuencias de las propias decisiones y deberes; el respeto como el hecho de establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer; perseverancia y constancia en la ejecución de propósitos o realización de una labor; libertad para ejercerse en un espacio ilimitado donde pueda manifestar sus proyectos; la alegría como gozo del espíritu... son los valores que definen el ser y su relación con los otros (MDMQ, 2009: 60, 68-9).

En un currículo por competencias ¿quién tiene la autoridad para hablar?

La noción de competencias se la encuentra en varios campos. En la lingüística, en la psicología cognitiva y del aprendizaje, en la sociología del trabajo, en la sociología del currículo (Da Silva [2], 2008), en el mundo laboral (Catalano *et al.*, 2004; Tanguy, 1999), en la educación, etc. Se la utiliza como sinónimo de capacidad, habilidad, destreza, accionar, desempeño, competición. Si bien desde la década de los 60 ya se utilizaba dicha noción, es en la década de los 70 donde comienza a circular con mayor fuerza. En el caso de América Latina, desde 1975 se comenzó a debatir sobre competencias:

Cuando CINTERFOR/OIT, en cumplimiento de un mandato de la XI Reunión de la Comisión Técnica, se orientó al desarrollo de un proyecto sobre medición y certificación de las calificaciones ocupacionales adquiridas por los trabajadores en cursos de formación sistemática, mediante la experiencia profesional, por una combinación de ambos (Ramos, 2006: 112-113).

Desde esa época, esta institución ha sido la encargada de liderar y desarrollar políticas de formación y certificación organizadas por competencias profesionales, así como de difundir este modelo.

En el mundo de la educación, según Gimeno Sacristán (2009), las competencias entraron desde un espacio muy particular (Europa) y con otros actores: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y su Centro para la Investigación y la Innovación (CERI); el Proyecto Competencias Curriculares Transversales (CCC), el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo); la Unión Europea; el Proceso de Bolonia.

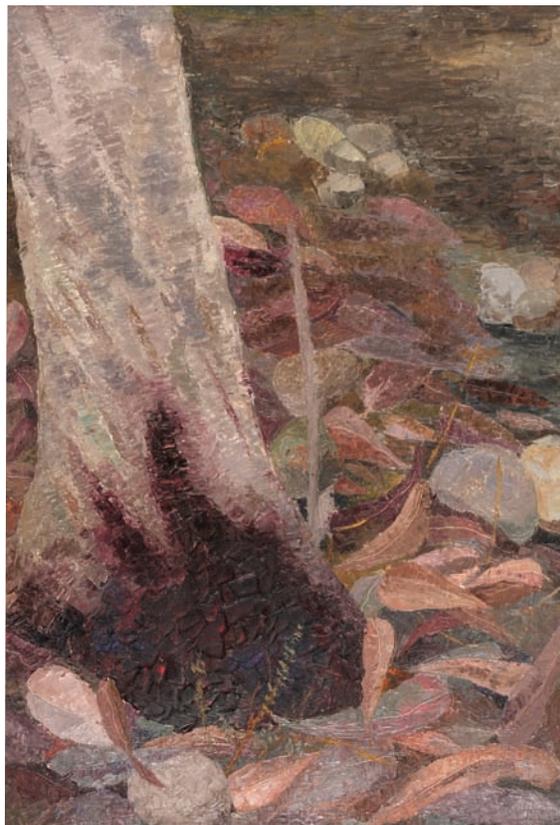
A partir de dicha producción discursiva, se ha promovido reformas curriculares y procesos de evaluación, a través de determinación



de criterios de desempeño. Se considera que las competencias son un elemento que permite cambios y mejoras. A las competencias también se las ha utilizado como sinónimo de mejoramiento de la calidad de la educación mediante reformas basadas en dicho modelo. Se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currículos, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación (Gimeno Sacristán, 2009: 16).

En el caso del currículo analizado, las competencias para este nivel se las asume como un saber actuar reflexivo y autónomo guiado por las ideas y decisiones propias del individuo. Es un saber creativo porque permite la aplicación de conocimientos de manera flexible e imaginativa en función de cada circunstancia. Procesos cognitivos y afectivos y no contenidos cerrados o estáticos serán aquellos que les permitirán a las niñas y niños seleccionar, integrar y utilizar de manera eficaz todo cuanto sepan y posean para responder a la situación de desafío que se enfrenten (MDMQ, 2009). Unidades de competencia como desempeño eficiente de tareas y operaciones; hábitos de orden, cortesía, higiene; ejecución de actividades con orden; actitudes y sentimientos positivos hacia la naturaleza; sentimientos patrióticos con respeto y aceptación de la biodiversidad cultural... son algunos de los conocimientos, habilidades y valores que este currículo afirma deben ser aprendidos y desarrollados por los infantes (MDMQ, 2009).

Para que esto suceda y los sujetos puedan llegar a ser competentes, los discursos de las ciencias cognitivas se juntan con el fin de proveer una explicación sobre este sujeto y las características y potencialidades que debe tener para actuar autónomamente. El constructivismo de Piaget, Vygostky, Ausubel o Brunner; las inteligencias múltiples de Gardner; las neurociencias, etc... parecería que, en asombrosa armonía, cada una proporciona elementos necesarios para que este currículo pueda funcionar.



Tronco (óleo)

De acuerdo a estas ciencias, todos los niños y niñas construyen activamente su mundo y conocimientos. Todos, sin excepción, son capaces, ya que su nivel de competencia intelectual depende de la naturaleza y del número de esquemas que posea y de la forma cómo combine y coordine dichos esquemas. Por ello este currículo por competencias considera que “los primeros cinco años de vida socio-afectiva, y psicomotriz por su vulnerabilidad, representan uno de los momentos más adecuados de estimulación” (MDMQ, 2009: 11).

Otro aspecto que resalta es que los sujetos poseen múltiples inteligencias que pueden ser desarrolladas, ya que son capacidades que todo ser humano tiene. Estas capacidades permiten



a cualquier niño o niña resolver problemas cotidianos o incluso crear productos u ofrecer servicios. Todo “proceso de enseñanza-aprendizaje [...] debería [...] centrarse en la inteligencia particular de cada persona, para la consecución de los aprendizajes de los educandos” (MDMQ, 2009: 25).

El desarrollo de procesos psicológicos superiores también les permitirá el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación de su propio comportamiento. Una estimulación ordenada y sistemática favorecerá que se produzca una serie de conexiones neuronales para que así puedan asimilar toda la información que reciban del exterior los infantes (MDMQ, 2009).

Esta aparente unidad en lo que es y puede hacer un infante –y por ende cualquier ser humano– no da espacio a otro tipo de explicaciones y discursos. El sujeto ya está dado, tiene características innatas que deben ser desarrolladas, estimuladas, por tanto, tiene toda la capacidad para construir con sus propios medios el conocimiento y por ende el mundo que le rodea.

Conclusiones

Este breve recorrido a través de un currículo escrito por competencias tiene carácter inicial y provisorio. Tuvo la intención de visibilizar regularidades en el discurso colocando ciertas verdades que están circulando para producir determinados tipos de sujeto infantil y quién tiene la autoridad para decir cómo se tiene que formar a este sujeto.

De lo que se evidencia un modo de gobernar neoliberal se perfila (Fraser, 2003) en un currículo por competencias. Las capacidades autocreativas y expresivas de los sujetos son las que se resaltan, valoran y celebran. Se obliga paulatinamente a que sean activos y responsables para buscar su estilo de vida, pero desde una responsabilidad interna. Ya no más vigilancia, supervisión, encierro, normas fijas, ahora cada sujeto debe dirigir su propia conducta para maximizar su existencia, la cual –al final– resultará ser obra suya.

Esta sociedad está fomentando nuevos tipos de subjetividades. Subjetividades necesarias para mantenerla y fortalecerla. Subjetividades encaminadas hacia la autonomía. Discursos del mundo empresarial de la gestión y la flexibilidad poco a poco van ganando terreno en la educación y en el currículo escolar. Nuevas subjetividades son demandas “vinculadas con el ejercicio de relaciones de poder. Relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno mismo sobre los demás” (Jódar y Gómez, 2007: 385 no está en la bibliografía). Desde esta perspectiva, discursos sobre currículos por competencias, que enfatizan en la autonomía, flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad interna, pueden ser vistos conviviendo, entrecruzando, ampliando y, paulatinamente, ganando terreno a discursos que asumían como natural y dado que los infantes ya no son esos seres ‘ingenuos’, ‘puros’, dependientes y sujetos en desarrollo (Torres Santomé, 1995).

Atrás parecería ser que va quedando el sujeto rousseauino que por más de tres siglos prevaleció en la educación inicial. Ahora es otro sujeto, otra subjetividad que se tiene que producir, otros objetivos a cumplir, otros procesos a desarrollar. Y, una vez más, un currículo –esta vez por competencias– está privilegiando un determinado tipo de subjetividad, recordándonos que el currículo también es lugar, espacio y territorio. “El currículo es relación de poder [...] en el currículo se forja nuestra identidad” (Da Silva, 2004: 150).

Bibliografía

- BARRIGA ARCEO, Frida
2005. “Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa”. [En línea]. En: *Perfiles Educativos*. Vol. 27. N° 107. México, disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000004&script=sci_arttext.
- CATALANO, Ana *et al.*
2004. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: BID.



- CORAZZA, Sandra
2001. *O quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu
1999. "O adeus às metanarrativas educacionais". En: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 247-258.
2004. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DA SILVA [2], Monica Ribeiro
2008. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- DE ALBA, Alicia
1988. *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE MARINIS CÚNEO, Pablo
1999. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: Ramón Ramos Torre y Fernando García Selgas (edit.), *Globalización, riesgo, flexibilidad: tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel
2003. "Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas". [En línea]. En: *Revista Electrónica de Educación y Educativa*. Vol. 5. Nº 2, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15550205>.
- FOUCAULT, Michel
1992. *El orden del discurso*. [En línea], disponible en: www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/tis/680.pdf.
- FRASER, Nancy
2003. "¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año XLVI. Nº 187, enero-abril, pp. 15-33.
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.)
2009. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- LUCHTENBERG, Erwin y Daniela Bruno
2006. "Sociedad post-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de 'autoayuda' y del nuevo *management* desde la perspectiva de Michel Foucault". En: *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 12. Nº 1.
- MARTÍN, Suárez
2000. "Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular". [En línea]. En: *Acción Pedagógica*. Vol. 9. Nº 1 y 2, disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17010/1/art6_12v9.pdf.
- MDMQ (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito)
2009. *Modelo curricular por competencias para la educación inicial: marco teórico*. Quito.
- PARAÍSO, Marlucy
2005. *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. Educação e Realidade. s.l./s.e.
2007. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos.
- RAMOS, Marise Nogueira
2006. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez.
- ROUSSEAU, Jean Jaques
1985. *Emilio*. Madrid: EDAF.
- TANGUY, Lucie
1999. "Do sistema educativo ao emprego. Formação: Umbem universal?". En: *Educação & Sociedade*. Año XX. Nº 67, agosto de 1999.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo
2009. "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competentes sin conocimientos". En: José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 143-175.



Talleres de creatividad y autoestima en la Carrera de Pedagogía de la sede Quito

Workshops in creativity and self-esteem in the Teaching Degree at Campus Quito

María Verónica Di Cauda* / Gladys Montero Pastrana**

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de implementación de talleres de creatividad y autoestima en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, con el objetivo de fortalecer de manera integral la formación y las motivaciones profesionales de los y las estudiantes. Este dispositivo grupal –no obligatorio para los estudiantes– intenta brindar un espacio de reflexión personal y autoevaluación, de creatividad y comunicación, logrando niveles de respeto a sí mismo y al otro en el marco de la comprensión y la solidaridad.

Palabras clave: formación docente, educación integral, experiencia pedagógica, creatividad.

Abstract

This paper presents an experimental implementation of creativity and self-esteem workshops within the teaching degree at Salesian Polytechnic University, Campus Quito, with the goal of strengthening a comprehensive training and professional motivations of the students. This group device - which is not mandatory for students - attempts to provide a space for reflection and self-evaluation, creativity and communication, achieving levels of self-respect and the other, in the context of understanding and solidarity.

Keywords: teacher education, comprehensive education, teaching experience, creativity.

* Directora y docente de la Carrera de Pedagogía de la UPS-Quito. Docente de nivel inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia por la Universidad Católica de Brasilia. Master en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Autor para correspondencia: mdicauda@ups.edu.ec.

** Doctora en Psicología y sicodramatista formada en la Escuela de Eduardo Tato Pavlovski, en Buenos Aires. Cursando actualmente la maestría en Antropología y Cultura en la UPS y docente de la Carrera de Psicología en la misma universidad. Coordinadora del Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos. Terapeuta individual y grupal.

Génesis de la experiencia

Este va a ser un texto a dos voces. En la primera parte, Verónica compartirá, de manera personal, algunas inquietudes que dieron origen a los talleres. La segunda voz será la de Gladys, quién relatará la propuesta en funcionamiento. Nos abrimos juntas a escuchar a otros y cerramos con algunas ideas sobre lo que entendemos por formar-formarse-formarnos...

Desde que soy docente, ya unos 20 años, he percibido en las aulas lo que uno estudia en los libros: eso de que lo afectivo y lo social influyen poderosamente en los procesos de aprendizaje. Esto lo hemos vivido desde nuestros roles de estudiantes: cuando uno estaba 'bien', con ganas, una autoestima nivelada, uno se encontraba en mejores condiciones de estudiar, concentrarse, aprender, pensar y rendir. Ya Don Bosco había dicho que la educación es una cuestión del corazón. Hoy los estudiosos de la educación y de la psicología del aprendizaje hablan del "autoconcepto educativo" (Amezcuza y Fernández, 2000), de la pedagogía del encuentro (López Quintas, 1996) y de la pedagogía de la ternura (Cussiánovich, 2007).

Siendo profesora de la materia de Didáctica General –en el segundo nivel en la Carrera de Pedagogía–, una mañana devolvía a los estudiantes un examen. Realmente me preocupé mucho por las muy bajas calificaciones. Habíamos tratado los temas largamente, había propuesto actividades de aplicación, habíamos realizado repasos, les había preguntado si tenían dudas, les había estado dando consejos de cómo estudiar, incluso el curso tenía una buena relación conmigo, como profesora.

Entregué los exámenes, los revisamos juntos. Me sentía observada por unas cuatro decenas de caras llenas de 'nada', de una indiferencia total. Sentí algo llamado impotencia, mezclado con ira, desilusión y hasta cuestionamientos de mi propia forma de enseñar y de ser profesora. No era la primera vez que me pasaba. Situaciones similares había en años anteriores, en otras carreras, en mi trabajo con adolescentes y jóvenes...



La pastora (acuarela)

Esa mañana los recriminé: “¿por qué desaprovechan la oportunidad de estudiar que tienen? Iban a ser futuros docentes ¿por qué no avisan si no entienden...?” y todas esas frases que a una le salen en esos momentos. En la clase, silencio total. Al ver reacción cero, les ‘amenacé’ diciendo que no me iba a retirar del salón hasta no escuchar qué es lo que les pasaba... hasta que de una en una, algunas tímidas manos se fueron levantando:

“Es que profe, tenemos problemas...”

“Yo no puedo concentrarme...”

“Tiene razón profe, yo no estudié nada porque tengo otras cosas en la cabeza...”

“Los exámenes del año anterior no fueron así y usted no nos tomó de memoria...”

“A la final, a mí siempre me va mal...”





Floripondio (óleo)

Respuestas de esta naturaleza aparecieron a medida que algunos estudiantes se animaban a hablar. Recuerdo que les dije que todos tenemos problemas, pero que no podemos dejar que nuestra vida se detenga, que tenemos que buscar ayuda, que tenemos que sacar lo que tenemos atravesado adentro y que delante mío había gente muy capaz, pero un poco anestesiada. Les dije que si alguno necesitaba ayuda podíamos recurrir al Centro Psicológico, a conversar en el Área de Pastoral o ‘hacer algo’, pero que no se podían quedar así, con esa apatía esperando que la vida, junto a sus problemas, pase algún día... “chicos, no se preocupen que acá estamos para ayudarlos y vamos a ver cómo lo hacemos”, les dije.

Salí del aula y en las siguientes horas llegaron a la Dirección de la Carrera, por separado, unas diez estudiantes a conversar en busca de ayuda, queriendo dialogar sobre sus problemas. Hablé con profesionales, sacerdotes y laicos de la Dirección de Carrera de Psicología y el Área de Pastoral, y esa misma tarde ya tenía una lista de personas para recomendar a las estudiantes.

Problemas de relaciones familiares y de pareja, embarazos precoces y abortos, problemas de aprendizaje y de autoestima, problemas de maltrato psicológico y físico, de migración, de alimentación, de alcoholismo, exigencias para estudiar una carrera que no habían elegido o de haberla elegido en contra de los mandatos de sus familiares, culpas y duelos no resueltos... fueron algunas de las problemáticas que surgieron en los días siguientes.

Se vino a mi memoria una investigación que había hecho años atrás, sobre la identidad de la parvularia en su trayecto de formación (Di Caudo, 2009), en la cual había trabajado el tema de la subjetividad y la mirada sobre sí mismas (la gran mayoría son mujeres) en cuanto a la selección de la carrera y su formación, donde ya habían aparecido algunos de estos elementos.

También compartí estas inquietudes con los docentes del Consejo de Carrera y con el Vicerrector. No era solo un grupito de estudiantes perdidos, había muchos signos de desorientación en muchos jóvenes, en distintos niveles de formación profesional. Además de salir a apuntalar cuestiones emergentes, había que buscar otros caminos.

La Universidad ecuatoriana debe enfrentarse a varios problemas que no solo pasan por lo académico, sino también por lo personal. El sujeto es histórico-social y su ‘aquí y ahora’, constituye un resumen de varios factores y experiencias de vida que dejan huella en nuestros estudiantes y que se evidencian en su formación académica y su posterior desempeño profesional.

Es así que nos encontramos con estudiantes en las que se visualizan claramente las caren-

cias afectivas, la falta de madurez para enfrentar las adversidades, la falta de orientación vocacional, la ausencia de marcos referenciales más humanos y solidarios que terminan sumiendo en la apatía y no consecución de metas y objetivos para el futuro.

Este no es un panorama muy halagador para ningún establecimiento de educación superior, pero es el mismo en todas partes, porque recibimos el resultado de una formación personal y una educación con falencias que nos lleva a tener lo que tenemos y a la obligatoriedad de trabajar con ello.

Afortunadamente nuestra universidad cuenta con un centro psicológico y con profesionales de amplia trayectoria y formación. Cuenta también con instrumentos metodológicos que han sido empleados durante varios años en la línea de lo grupal¹ y con los que podemos enfrentar –en parte– esta problemática, sin afirmar que la resolveremos, pero la trabajamos en la medida de lo posible. Estamos convencidas que un adecuado trabajo grupal hace posible un abordaje menos persecutorio, más acorde con las necesidades de las estudiantes, permite mayor cobertura y es menos costoso. Rescata, por otro lado, una autoafirmación de la individualidad y una mejor convivencia en la colectividad, incentivando los desbloques emocionales y creativos, que son herramientas indispensables para las estudiantes –sobre todo de nuestra carrera.

Así surgieron los encuentros con la profesora Gladys Montero y la planificación de unos talleres mensuales para cada curso. Los denominamos CREA (Talleres de Creatividad, Resolución de Conflictos y Autoestima), abriendo la posibilidad –no la obligatoriedad– para que participaran todas las chicas y chicos de la Carrera de Pedagogía de la UPS-Quito.

¹ La Carrera de Psicología imparte anualmente, como parte de su malla curricular, la materia de Psicología y Dinámica de Grupos y la de Teoría y Práctica de la Psicoterapia de Grupos.



Cabeza de niña (acuarela)

Los talleres

Plantear un abordaje psicológico dentro de una universidad para trabajar aspectos personales, familiares y sociales de sus estudiantes, implica crear o recrear metodologías, encuadres y formas de establecer el trabajo grupal a la medida de cada objetivo, necesidad y tipo de grupo con el que se trabaja determinada intervención o proceso de investigación.

El misterio en los grupos: una persona habla. Relata una experiencia. Varias personas escuchan atentamente. Cada persona recibe el mensaje, concordando la experiencia escuchada con su experiencia personal más cercana. Un relato de abandono es subjetivado a través de



muchas experiencias de abandono. Una madre abandona a su hijo, y esto es escuchado a través de múltiples actores diferentes. Cada cual enfoca su propio dial. La trama argumental se abre en abanico y la pantalla proyectiva permite visualizar un mosaico de abandonos y abandonados (Pavlovsky *et al.*: 1984).

El dispositivo grupal entonces constituye el espacio que permite a los miembros de un grupo desarrollar una expresión y una escucha única: es el lugar de la protección. Es el medio para decir y atender los decires de los Otros, generando vínculos y relaciones significativas que cambian y amplían las miradas, que descongelan, que muestran nuevas formas de entender la vida y enfrentarla. Como muy bien explicó Kaés: “el grupo trabaja como un aparato de transformación que vuelve posible el apuntalamiento de la investidura, la formación y la transformación de pensamientos, un espacio donde se pueden poner a prueba posibilidades inéditas de representaciones y de afectos”.

Por ello fuimos construyendo los talleres en base a una clara necesidad de brindar este espacio a las chicas, con los siguientes objetivos:

1. Lograr que al fin del semestre las estudiantes de la Carrera de Pedagogía estén en la capacidad de enfrentar sus conflictos personales que generan malestares grupales y puedan tramitar sus emociones de manera adecuada, desbloqueando su creatividad para identificar y utilizar sus recursos internos.
2. Establecer un dispositivo grupal desde la Carrera de Pedagogía que pueda contener los conflictos personales y fortalecer sus motivaciones profesionales.
3. Brindar un espacio de autoevaluación y reflexión personal sobre su propia vida y la de los demás, logrando niveles de respeto a sí mismas y al Otro, en el marco de la comprensión y la solidaridad.

Primer Taller

TEMA	TÉCNICAS/JUEGOS	OBSERVACIONES	DEMANDAS/EMERGENTES
Autoconocimiento y recursos internos para el trabajo con Otros.	Corporales Autorreconocimiento Exposición Expresión	La falta de un espacio vivencial para el trabajo personal, hizo de este primer taller un lugar de encuentro consigo mismo/a, un lugar de sinceramiento y asimilación de ese mundo interno no atendido.	Las experiencias vividas desde su niñez y adolescencia se muestran reactivadas por las vivencias actuales. Las rupturas familiares, los divorcios o abandonos parentales, el defraudar a los que se ama, el ejercicio de su sexualidad, los duelos no elaborados, las palabras no dichas y los perdones no dados; son elementos que generan mucha culpa y por lo tanto se convierten en limitaciones, dificultades y ‘cargas’ con las que se hace difícil vivir. La vida y la muerte (física o simbólica) se encuentran presentes permanentemente y sin un espacio para entenderlas se pueden ver como agresión, relaciones conflictivas, dependientes y sobre todo maltratantes.



Fragmentos de una crónica de las estudiantes “Después de este taller ya nada será igual, yo ya no seré la misma, dejar el pasado y comprender lo que no me deja seguir es algo maravilloso, es un paso importante, es mi mejor paso. Por primera vez, en seis años, sentí que podía contar sobre este peso que tengo dentro de mí, y sé que si me lo propongo, Dios y mi madre me perdonarán”.

“En el taller pude autoconocer mi cuerpo, sentirlo y transmitir mi sentimiento a las demás personas. Durante el taller y las diferentes actividades descubrí la capacidad de relacionarme, escuchar y ser escuchada. Además, la experiencia fue enriquecedora ya que nos permitió romper las barreras que tenemos y mostrar un poco más de nosotros, también sensibilizarme y ubicarme

un poco en el lugar de otras personas, tuve más tranquilidad al descargar lo que llevaba dentro y sentir el apoyo de los demás”.

“El limitante para mi propia felicidad soy solo yo, por más difícil que sea el problema que tenga no debo derrumbarme ante nada y sí, es verdad, debo platicar con alguien para poder desahogarme y es mejor buscar un especialista que me ayude”.

El grupo rompe barreras, moviliza formas de ser y estar, establece otros mecanismos en lugar del aislamiento, la agresión. Un ‘aquí y ahora’ más permisivo dio paso a la expresión y por lo tanto al cambio en las relaciones pues el ponerse en el lugar del Otro modifica la forma de relacionarse.

Segundo taller

TEMA	TÉCNICAS / JUEGOS	OBSERVACIONES	DEMANDAS / EMERGENTES
Afirmación personal y motivación profesional.	Corporales Introyección/Confrontación Expresión	La infancia y la motivación por la carrera tienen una amplia relación que se evidencia en la elección de la misma. El taller permitió encontrar ese hilo conductor.	La ‘libertad’ de elegir la carrera está condicionada por elementos del pasado como la carrera de los padres, las fantasías de servicio o la reproducción de roles asimilados desde la infancia.

Fragmentos de una crónica de las estudiantes

“Siempre jugué a ser profesora y hoy lo estoy cumpliendo. Mi alegría son los niños por su inseguridad y creatividad; siempre estaré junto a ellos, recordando mi niñez, mis sueños y mis ilusiones. Hoy en mi etapa de madre me siento más completa y feliz”.

“Soñaba con ser una enfermera. Ahora me siento feliz con mi carrera y me siento realizada haciendo lo que más me gusta: servir a los demás”.

“Recordé todo lo que solía jugar de pequeña, además, me detuve a pensar en los sueños que deseaba alcanzar cuando sea grande; ahora me da cuenta que nunca es tarde para cumplir los sueños o metas que nos proponemos y solo queda decir que lucharé por mi otro sueño que por motivos de la vida no pude hacerlo realidad”.



La carrera es una elección que, como cualquiera, requiere del contingente de todos los recursos internos que posee la persona, además, es una fuente de satisfacción o frustración. Las condiciones de socialización, familiares y económicas establecen en nuestro medio un aspecto importante en esas decisiones. La experiencia infantil marca los ideales y el sentido de la vida, incluida la profesional.

Muchas son las frustraciones que hay que asimilar, por lo tanto, la carrera al final de cuentas no es una ‘elección libre’, siempre está supeditada a las condiciones que el sujeto pudo o no resolver.

Es notorio en la Carrera de Pedagogía (mención en Parvularia) la presencia femenina, por lo que se hace necesario transversalizar esta reflexión con los roles definidos socialmente para las mujeres, es decir, una reflexión de género sobre esos roles.

Tercer taller

TEMA	TÉCNICAS/JUEGOS	OBSERVACIONES	DEMANDAS/ EMERGENTES
Resolución de conflictos y mecanismos de comunicación.	Corporales Identificación Empoderamiento Expresión	Las formas y mecanismos de defensa y enfrentamiento de situaciones adversas son diversas, tanto como las personas, por ello el recibir del Otro (grupo) nuevas formas de enfrentarlas, ayuda a resignificar las propias y a empoderarse.	Son pocas las posibilidades de encontrar en el Otro formas de enfrentar situaciones traumáticas. Las herramientas con las que contamos son limitadas, desde lo social y lo familiar.

Fragmentos de una crónica de las estudiantes

“Somos nosotras las dueñas de nuestras vidas, podemos escuchar consejos, aceptar errores, recibir muchas opiniones del resto de personas, pero somos las únicas que decidiremos en nuestra vida, sabremos qué es lo que está bien y mal. En la vida se tienen muchas herramientas, debemos aprender a usarlas, solo se necesita de paciencia y ser muy emprendedoras, saber que los caminos de la vida son largos de recorrer”.

“Todas las personas tenemos herramientas que nos sirven para resolver los problemas, está en nosotros querer cambiar ese algo utilizando nues-

tra caja de herramientas, pero hay que primero conocerlas para saber en qué momento usarlas”.

Los recursos internos que posee cada persona son parte de su propia constitución o estructura, esta se establece en las primeras relaciones y se sostiene a través de su vida. Mucha de esa estructura permanece en la inconsciencia y por lo tanto no se vuelve un elemento del que se puede echar mano en los momentos difíciles; conocerla permite un proceso de empoderamiento y autoafirmación válido a lo largo de la vida y con la posibilidad cierta, desde la mirada del Otro, de ser modificada, retroalimentada o afirmada.



Cuarto taller

TEMA	TÉCNICAS/JUEGOS	OBSERVACIONES	DEMANDAS/ EMERGENTES
Desbloqueo de la creatividad y abordajes metodológicos para el trabajo profesional.	Corporales Coordinación y desbloqueo Interiorización/Silencios Expresión	La creatividad es un ejercicio que parte de la práctica diaria de manejar las emociones y encontrar los mecanismos para expresarlas.	No es fácil la interiorización que lleve a la expresión, la necesidad de espacios que permitan esto ayudará a ejercitar también la creatividad como instrumento pedagógico de trabajo.

Fragmentos de una crónica de las estudiantes

“La creatividad es una forma de expresar lo oculto de la imaginación”.

“La creatividad es la expresión del alma y de la mente”.

“La creatividad es el arte de expresar manualmente lo que sentimos”.

“El taller ayudó a crear confianza en mí, a saber que por más que no sea artista si quiero, puedo ser creativa. Algo me motivó a pensar en mi hijo al momento de crear”.

La creación es la ruptura con lo impuesto, es la transgresión, implica ser uno mismo. Por tanto, la creatividad es una muestra de la posibilidad que tiene el sujeto de liberarse y hacer esto parte de un ejercicio diario de desconstrucción –construcción que no se logra si no hay una motivación, un sentido en el sujeto. Así, identificar las fuentes del sentido para cada uno es la única posibilidad de hacer del proceso creador un elemento de potenciación de las emociones para expresarlas.

Algunos representantes de la escuela latinoamericana del pensamiento grupal (Pavlovsky, entre otros) consideran dos momentos del proceso creador: 1) aquel en el que el sujeto se siente acompañado por sus modelos y sus teorías y 2) el momento de caos en el que es necesario hacer un duelo y quedarse solo, atravesando la angustia de un salto al vacío del que luego podrá surgir el producto de la creación como original y único.

Nuestras voces: estudiantes y facilitadora

A la luz de estos objetivos planteados, trabajamos estos cuatro temas o problemáticas que intentaron abarcar de manera directa los problemas que, a nuestro entender, las estudiantes enfrentaban diariamente en sus diferentes espacios y que se reflejan en su desempeño académico con bajas notas, poca motivación para el estudio y sobre todo en sus relaciones dentro del aula con sus pares y maestras. Creímos que estos temas podrían disparar la reflexión y la posibilidad de escucha por ser comunes, pues con un dispositivo adecuado podrían ayudar a su crecimiento personal; y después de la experiencia, creemos que sí lo hemos logrado.

Todos estos temas fueron abordados en los cuatro talleres realizados a lo largo del período 39 (septiembre 2011-febrero 2012) con todos los cursos –excepto los primeros niveles, pues aún se encontraban ajenos a la lógica universitaria, aunque se los abordó posteriormente, en el período 40 (marzo-julio 2012). La experiencia la practicamos en la modalidad presencial de la carrera, es decir, en un total de 11 cursos, con un promedio de 20 estudiantes por taller.

Se trabajó con talleres establecidos, con técnicas vivenciales, psicodramáticas y partiendo con disparadores que conectan al tema. Sin embargo, del análisis de emergentes en el grupo, el





Rama de eucalipto (óleo)

dispositivo grupal planteado nos llevó a motivar a los estudiantes permanentemente en la búsqueda de apoyo psicológico individual si creían necesitarlo. Luego de la experiencia, algunos de ellos fueron a trabajar de manera individual sus conflictos.

Por otro lado, se estimuló la parte creativa de las estudiantes pidiéndoles la realización de memorias o resultados del trabajo en el taller, lo cual generó formas de expresión propias, vinculadas a las emociones que se desplegaron en cada taller:²

² Algunas reflexiones de estas crónicas son las que hemos transcrito en este documento.

“Este taller me pareció interesante, creativo, ya que me ayudó a conocerme y a conocer un poquito más por lo que pasan mis compañeras y sobre todo a ser más solidaria, ya que me atrevo a decir que desde que empezamos a asistir a estos talleres nos llevamos un poco mejor, y sobre todo a saber cómo debo actuar ante mis problemas y qué soluciones debo tomar, ya que saber que no solo yo puedo hacer todo o que no soy la única que pasa por cosas difíciles, me ayudó a comprender que todo está en mí y en mi superación personal, ya que así podré sentirme bien conmigo misma y con los que me rodean”.

“Mis sueños e ideales se han realizado a paso lento, con diferentes cambios, pero realizados”.

“No me siento aún conforme con las cosas que he realizado, pero todo lo que he hecho lo he hecho bien”.

“Quiero alcanzar la felicidad total en mi vida pero en base a mi conocimiento y autoconocimiento. ‘Nada es imposible en la vida’”.

Solo se brindó el espacio para la reflexión, el encuentro consigo mismas, la posibilidad de encontrarse también con el Otro, en este caso las Otras, el sentirse y sentir que todo es posible si tenemos otras miradas que acompañan, que sí podemos hacer sin que el miedo y la angustia de lo desconocido nos paralice y sobre todo nos permita construir.

Pretendimos enfrentar aspectos difíciles, pero creemos que solo los abrimos. Nos quedan cosas por hacer, sobre todo en temas como: la muerte, la familia, las culpas, las exclusiones, las diferencias, los/as maestros/as con su solidaridad, la misma universidad con sus dispositivos. Aún falta, pero ya lo abrimos y eso es lo importante.

Algunas ideas sobre qué es educar y un puntapié inicial para seguir trabajando

En el devenir de las relaciones, en la reciprocidad y en el encuentro puede emerger el sujeto (Morin, 1992). Los procesos de enseñanza y

de aprendizaje son espacios potenciales para esta construcción, ya que la dimensión interhumana es esencial para que haya educación. Hacer educación es estar pensando en sujetos íntegros, con ricas experiencias capaces de instaurar un diálogo continuo con uno mismo, con los otros y con el mundo. Así, el sujeto se construye en el intercambio, en la capacidad de entenderse y comunicarse con los otros para comprender el mundo y la convivencia con otros sujetos, para expresar las propias emociones-razones y someterlas a la crítica de los demás.

Si se promueve lo humano –no desde un parámetro fijo, sino desde la diversidad de espacio, tiempo, ‘otros’ sujetos y otros contextos– se abren puertas de potencia, creación y reconstrucción de identidades. En las relaciones existe una ‘afectación’ mutua y un abrimos (o cerrarnos) al Otro. Por eso la educación no puede centrarse en el saber o el conocimiento válido y en cómo comunicarlo instrumental y didácticamente, porque entran a jugar las emociones, los afectos, los sentimientos. Pero tampoco puede depender solo de estas últimas variables y vaciarse de conocimientos.

Para Buber, yo soy mi relación. No un yo que entra en relación, sino un yo que sale de la relación, emerge de ella. La relación me define, soy de acuerdo a cómo me manejo (Barylko, 1998). El encuentro con el otro requiere responsabilidad, un trato ético, justo, amoroso. Y la palabra es un instrumento para este encuentro, para la comunicación de sí mismo y la personalización. En la era de la información y de las comunicaciones, constantemente nos quejamos y nos topamos con incomunicaciones. Vivimos conectados, pero no vinculados. Comunicamos cosas, ideas, informamos y nos informamos, pero la mayoría de las veces no nos vinculamos de ser a ser. Como todos sabemos, hay jóvenes que viven día y noche con el *BlackBerry* y las redes sociales, pero se sienten realmente solos. El aprendizaje del encuentro requiere de libertad y la libertad es lo que construye sujetos autónomos y éticos. El ejercicio docente



Flores secas (acuarela)

debe estar impregnado de vectores axiológicos y toda autoridad pedagógica debiera generar ‘confianza’ como condición indispensable en toda relación educativa que pretenda construir sujetos. Estos puntos nos ayudarán a autojuzgar la tarea educativa y redescubrir qué acciones no debieran faltar. La primera tarea de todo educador debiera ser promover la capacidad fundamental del ser humano: la conciencia. Dejar en la inconciencia cuando se necesita y se puede provechosamente asumir una realidad para modificarla, es traicionar a las personas, los grupos y la sociedad. La toma de conciencia, la capacidad de interrogarse y de interrogar es el primer paso para un proceso de liberación y de madurez personal y comunitaria.



Otra tarea indispensable es conducir al sujeto a la libertad. Educar para que el otro sea y se sienta sujeto-actor y no intérprete de otros papeles que él no eligió ni quiere asumir. Además, los valores no pueden quedar ajenos a la tarea del educador. Más allá de toda moda y de insertarlos en el currículo de forma transversal, no puede faltar que el educando perciba los valores como respuesta a sus aspiraciones profundas, a sus ansias de vida, de verdad, de bien y de belleza, como camino para su inquietud de llegar a ser. Toda la educación es, por lo tanto, axiológica: culmina en la posesión vital y en la realización de valores que se incorporan al obrar del sujeto educando como hábitos buenos o virtudes (Di Caudo, 2007).

Creemos que es un granito de arena en un océano complejo. Nos propusimos compartir la experiencia públicamente para motivar, aunar esfuerzos y repensar propuestas. Desbloquear, tener un espacio para hablar de lo que nos pasa, para detectar que necesitamos ayuda, es algo importante. Creemos que el trabajo debe ser interdisciplinario y colaborativo, que muchas instancias de la universidad podemos –y debemos– unirnos para crear y desarrollar ambientes de contención y ‘salesianidad’ en este siglo XXI. Espacios de grupos de asociacionismo salesiano, espacios artísticos, lúdicos y comunicativos, espacios terapéuticos y pastorales, de bienestar estudiantil, entre otros. Si esperamos una educación de calidad, es necesario pensar en una educación integral y tenemos la capacidad de hacerlo.

Bibliografía

- AMEZCUA, Juan Antonio y Eduardo Fernández
2000. “La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico”. [En línea]. En: *Iberpsicología*. Vol. 5. Nº 1, disponible en: <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi8/amezcua/amezcua.htm>.
- BARYLKO, Jaime
1998. *La filosofía, una invitación a pensar*. Argentina: Planeta.
- BUBER, Martin
1979. *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro
2007. *Aprender la condición humana. Ensayos sobre la pedagogía de la ternura*. Perú: Ifejant.
- DI CAUDO, Verónica
2007. “La Construcción de los sujetos de la educación”. En: *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Nº 2. Quito: Abya-Yala.
2009. “La identidad de la parvularia en su trayecto de formación”. Estudio para la Carrera de Pedagogía de la UPS-Quito. En: *Investigación, ciencia y sociedad*. Tomo II. Quito: Abya-Yala, pp. 161-188.
- GASTALDI, Ítalo
2003. *El hombre, un misterio*. Quito: Abya-Yala.
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo
2006. “Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. [En línea]. Universidad de Valencia, disponible en: www.ucm.es/info/site/docu/25site/ad3gargallo.pdf.
- HERRERA, Francisco *et al.*
2004. “¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*.
- KAËS, René
1976. *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ QUINTAS, Alfonso
1996. *¿Cómo lograr una formación integral?* Madrid: San Pablo.
- MORIN, Edgar
1982. *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- ORTEGA, Pedro *et al.*
2000. “Autoestima: un nuevo concepto y medida”. En: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Nº 12, pp. 45-66.
- PAVLOVSKY, Eduardo *et al.*
1984. *¿Cuándo y por qué dramatizar?* Buenos Aires: Búsqueda.



Memoria académica



Mendigo (óleo)

Alteridad, Volumen 7, N° 1

Memoria académica enero-junio 2012



Diálogos de Platón: Este evento se desarrolló en el mes de enero y estuvo dirigido a estudiantes de tercer año de bachillerato de varios colegios de la ciudad de Quito. El objetivo fue reflexionar sobre los problemas de la cotidianidad del ser humano, presentando didácticamente las teorías filosóficas a través de obras de teatro que estimulan la reflexión. Con esta actividad que se realiza anualmente, la Carrera busca construir espacios de participación juvenil y de difusión.

Publicación SOPHIA: La Carrera de Filosofía y Pedagogía publica semestralmente SOPHIA “Colección de Filosofía de la

Educación”, revista indexada de corte monográfico que actualmente se encuentra en proceso de indexación. En el mes de junio se publicó el No. 12 de la colección, titulada: “El desarrollo del pensamiento desde una perspectiva filosófica, psicológica y pedagógica”.

Concurso de ensayo académico: “la inter y transdisciplinariedad del conocimiento”: Desarrollado en el mes de junio con la finalidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de investigación científica para fomentar el análisis, la crítica y la reflexión sobre la construcción del conocimiento desde el enfoque de las diversas carreras universitarias.



Conferencia “El papel de la familia en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales” (marzo 2012): La exposición estuvo a cargo de Luz Elena Tirado Betancur, directora de la Fundación Multis en Colombia, especialista en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples por la Universidad

Metropolitana de Santiago de Chile y consultora para América Latina en los programas de sordera y discapacidad múltiple. Al evento académico asistieron estudiantes y docentes de las carreras de Pedagogía y Psicología, así como profesionales y académicos de otras instituciones públicas y privadas del país. En la conferencia se



abordaron temas desde la experiencia y el trabajo especializado en el apoyo para la inclusión de personas con discapacidad y sus familias a través de metodologías integrales de enseñanza y aprendizaje.

Conferencia “La integración sensorial para estudiantes con necesidades educativas especiales” (abril 2012): Fue dictada por la argentina Delia Alejandra Góngora, especialista en Terapia Ocupacional. En este evento académico participaron docentes y estudiantes de la Carrera de Pedagogía y profesionales de instituciones educativas públicas y privadas. Se abordó de manera teórica y práctica con ejercicios propuestos a los participantes la teoría de integración sensorial, información sensorial y actividades desempeñadas por el terapeuta ocupacional.

Ferias lúdicas inclusivas (mayo-junio 2012): Estudiantes de IV nivel de la Carrera de Pedagogía, participaron como personal de apoyo en la sexta feria lúdica inclusiva “Juguemos Sin Barreras”. El evento se realizó durante 5 días en el marco de las celebraciones por el Día Internacional del Niño. Este encuentro inclusivo de recreación y aprendizaje se llevó a cabo con la participación de niños con o sin capacidad de escuelas públicas, privadas y municipales en el parque de Las Cuadras, en el sur de Quito y

contó con la presencia del vicepresidente de la República, Lenin Moreno y el alcalde de Quito, Augusto Barrera.

Los estudiantes de la Carrera, junto a estudiantes de Pedagogía de otras universidades de Quito, compartieron –sin discriminaciones físicas ni sociales– con niños y niñas, actividades musicales, talleres de cerámica, cocina, baile y juegos tradicionales como los trompos y zumbambicos con artistas, músicos, y deportistas. Para nuestros estudiantes significó un buen ejercicio de prácticas educativas en espacios no formales.

Talleres de creatividad y resolución de conflictos. La Carrera organizó una secuencia de 4 talleres para los segundos niveles de la Carrera (un total de 12) en donde los estudiantes trabajaron, desde el psicodrama bajo la conducción profesional de la Dra. Gladys Montero, temas como: Autoconocimiento y recursos internos para el trabajo con otros; Afirmación personal y motivación profesional; Resolución de conflictos y mecanismos de comunicación. Los talleres buscaron desarrollar recursos de desarrollo personal para la formación integral de nuestros estudiantes. Esta experiencia da continuidad a la iniciada el pasado año con estudiantes de niveles superiores de la Carrera.



Simposio Internacional de Pedagogía: Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora (abril 2012): Los docentes de la carrera Lic. Mariana Carrillo y Lic. Fernando Solórzano participaron en el *Simposio Internacional de Pedagogía: Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora*; con la ponencia “Experiencia formativa para los

docentes de la UPS Ecuador basada en el ciclo de KOLB, con apoyo de las TIC’s”.

Taller “Elaboración del Informe Final de los Trabajos de Graduación” (abril 2012): El 27, 28 y 29 de abril se desarrolló en la ciudad de Sucúa el Seminario Taller. “Elaboración del Informe Final de los Trabajos de Graduación” para los estudiantes del Convenio UPS-



SERBISH. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Parvularia.

Taller “Sistema de calificaciones en el AVAC y SNA” (mayo 2012): Los docentes de la carrera participaron en el taller sobre “Sistema de calificaciones AVAC y SNA”, Proyecto piloto organizado por la UNADEDVI con la finalidad de que las calificaciones registradas en los AVAC sean ingresadas directamente al SNA.

Conversatorio “Derechos de los niños, niñas y adolescentes” (junio 2012): Fabián León, funcionario del Consejo de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia del Cantón Cuenca, visitó nuestra Universidad con la fina-

lidad de mantener un conversatorio con estudiantes de los diferentes niveles de la carrera sobre los “Derechos de los niños, niñas y adolescentes”.

Proyecto “Implementación de material didáctico”: Estudiantes del Convenio UPS-SERBISH. Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Pedagogía participan activamente en el proyecto de “Implementación de material didáctico utilizando materiales del medio”. El proyecto se desarrolló como una parte de su trabajo de graduación y benefició a varias instituciones educativas de la provincia de Morona Santiago.



Visita técnica (enero) con los estudiantes de quinto ciclo de la carrera al Centro de Reposo y Adicciones (CRA). Con la finalidad de confrontar los contenidos revisados en la asignatura de psicopatología con la realidad que viven los pacientes psiquiátricos.

Taller con funcionarios del Ministerio de Relaciones Laborales (febrero). Temática: los últimos procesos que deben manejar los representantes del Departamento de Recursos Humanos.

Foro: La depresión en los jóvenes (abril). Se realizó de modo conjunto con la Carrera de Comunicación Social.

Taller de relaciones interpersonales al equipo de docentes del Colegio Miguel Merchán.

Proyecto de Vinculación con la colectividad: Los docentes de la Carrera de Psicología del Trabajo participaron en el

desarrollo del proyecto de vinculación con la colectividad a través del programa de capacitación a estudiantes de los últimos niveles de las carreras de la sede Cuenca. Esta iniciativa se dio a través del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad.

Implementación del proyecto de vinculación con la colectividad (junio): Capacitación de los estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Psicología del Trabajo a los estudiantes de los últimos ciclos de las carreras de la UPS sobre «Cómo prepararse adecuadamente para una entrevista de trabajo». Evento de integración: bienvenida a los nuevos estudiantes de la Carrera y despedida a los compañeros de octavo ciclo, organizado por el Presidente de la Carrera de Psicología en coordinación con la Dirección de Carrera.

Novedades bibliográficas



Madre saragureña (acuarela)

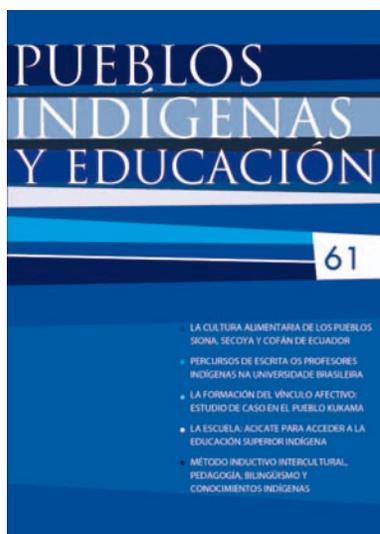
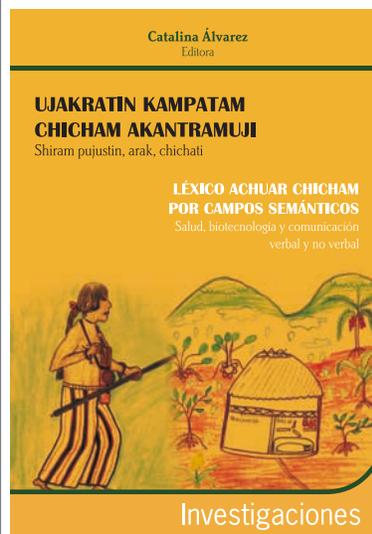
Novedades bibliográficas

Léxico Achuar Chicham por campos semánticos

- **ISBN:** 978-9978-109-10-9
- **Editora:** Catalina Álvarez
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 214 páginas

Este libro recoge una investigación sobre cuatro campos semánticos de la lengua achuar: salud, educación, biología y comunicación. La investigación fue coordinada por el Centro de Estudios Interculturales de la UPS, y en la misma participaron estudiantes achuar de la Carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe.

Según la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Achuar (DEIBNA), habría unas ocho mil personas en el lado ecuatoriano que hablan la lengua achuar-chicham. En el Perú existiría un número similar.



Pueblos Indígenas y Educación No. 61

- **ISBN:** 978-9942-09-071-3
- **Editores:** Matthias Abram, Ruth Moya, Luis Enrique López
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 198 páginas

Este número de la revista *Pueblos Indígenas y Educación* propone temas que surgen de las experiencias particulares de cada contexto o de las reflexiones y observaciones de experiencias más amplias relacionadas con diversos pueblos de Ecuador, Brasil, Perú, México, entre otros. El hilo central gira en torno a los derechos a la identidad y a los enfoques de interculturalidad, abriendo una perspectiva más amplia del análisis, cuyas vetas implicarían enriquecer la mirada de la educación formal o no formal, en todos los niveles y modalidades.

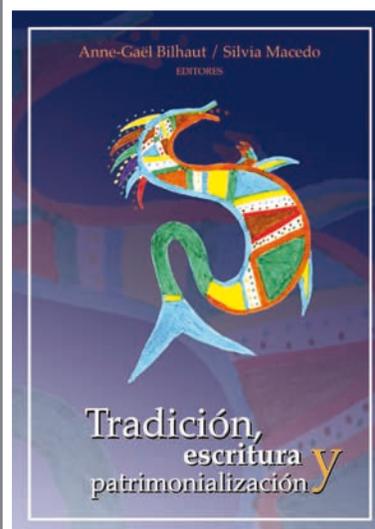
La educación indígena intercultural se reflexiona a partir de la cultura alimentaria, la escritura, el vínculo afectivo, los métodos indígenas y el acceso a la educación superior.

Tradición, escritura y patrimonialización

- **ISBN:** 978-9942-09-108-6
- **Editores:** Anne-Gael Bilhaut / Silvia Macedo
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 138 páginas

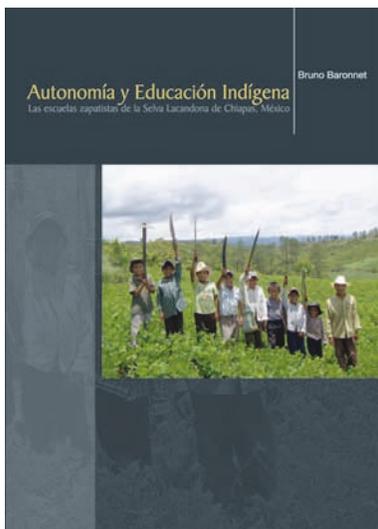
En estos últimos años, dentro de los temas emergentes de mayor interés para los antropólogos, y más específicamente para aquellos que trabajan con poblaciones amerindias, dos sobresalen: los procesos de escritura y los de patrimonialización de la cultura inmaterial. Raros son los estudios que se centran específicamente en la relación del patrimonio con la escritura.

Este libro pretende contribuir a este aspecto, discutiendo la relación entre los procesos de patrimonialización y los procesos de la escritura en las sociedades amerindias. Con las contribuciones de: Eliane Camargo, Loriane Fauvet, Bruna Franchetto, Mataliwa Kulijaman, Eduardo Neumann, Gabriela Zamorano.



Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México

- **ISBN:** 978-9942-09-067-6
- **Autor:** Bruno Baronnet
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 372 páginas



La participación de los pueblos originarios es un elemento potente de cambio en la educación, especialmente en el marco de las luchas por la autonomía. Lo demuestra la experiencia de los zapatistas en Chiapas que este libro documenta y analiza a partir de una incursión profunda en la realidad de la Selva Lacandona, en el sur de México. Este estudio sociológico contextualiza las propuestas educativas propias de las comunidades mayas en la lucha más amplia del zapatismo por la autonomía política y contribuye al conocimiento de las prácticas de educación de los movimientos indígenas latinoamericanos. A partir de un abordaje sociopolítico de la situación actual en las Cañadas de Ocosingo, Bruno Baronnet propone acercarse a la capacidad que tienen las familias campesinas para revalorizar, desde la asamblea a la escuela, los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles y prioritarios para fortalecer su dignidad de pertenecer no sólo a la nación mexicana sino a una comunidad del pueblo Tseltal y a un municipio autónomo rebelde zapatista.



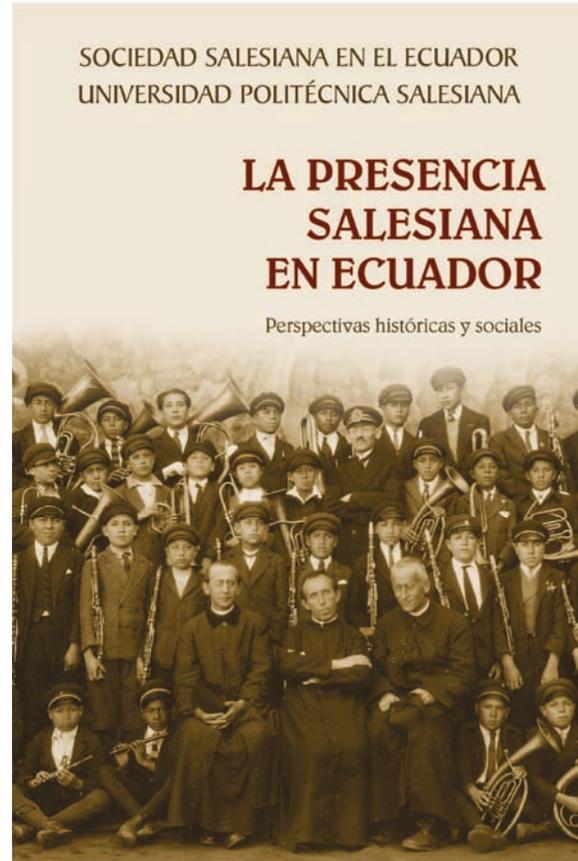
La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales

- **ISBN:** 978-9978-10-102-5
- **Coordinadores:** Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Víctor Hugo Torres y José E. Juncosa
- **Presentación:** 17 x 24 cm – 764 páginas

Este libro no ha sido escrito por salesianos sino por laicos académicos de las ciencias sociales (antropólogos, sociólogos, pedagogos e historiadores), en su mayoría provenientes de otras instituciones académicas además de la Universidad Politécnica Salesiana y propone un análisis de la obra salesiana en Ecuador según cuatro ejes: desarrollo e inclusión social, educación técnica, identidades locales y, por último, interculturalidad

La extensa bibliografía recogida por los investigadores demuestra que los salesianos del Ecuador han dado muchísimo que hablar, lo cual es un signo de la complejidad, significado y relevancia de su presencia. Cada estudio incluye, en proporciones distintas, la revisión de documentación de archivo, entrevistas a profundidad con actores clave, búsqueda de documentación visual, revisión de periódicos de época, lectura de las crónicas. Las investigaciones fueron realizadas por la Universidad Politécnica Salesiana durante el año 2011.

El término PRESENCIA, más flexible y abarcante, provoca considerar el rastro de la acción salesiana en la vida socioeconómica, política y cultural del Ecuador; a privilegiar los actores sociales poniendo en segundo término las obras y las instituciones. Esta nueva perspectiva descentra a los mismos salesianos como protagonistas exclusivos y excluyentes y los pone en relación con otras actorías sociales. Al querer comprender mejor a los salesianos, los investigadores se encontraron en cambio, con las comunidades, con sujetos sociales de



diverso tipo, con las organizaciones indígenas, las ciudades y las identidades locales. Queriendo comprender mejor a los salesianos, al final del camino también los lectores podrán comprender mejor a la gente, sus respectivas historias y expectativas.

Los componentes de interculturalidad y desarrollo han sido los mejores provistos de información previa tal vez porque se trató de ámbitos sobre los cuales los mismos salesianos no solo animaron y promovieron investigaciones, sino porque ellos mismos se incluyeron en el debate. Las áreas relacionadas con la educación técnica y el aporte a las identidades locales, urbanas o rurales, en cambio, son temas que no han contado con mayores soportes analíticos previos y su debate continúa siendo un reto pendiente y abierto a pesar de los aportes del libro.



Temas y autores de *La presencia salesiana en Ecuador*

Tema	Investigaciones y estudios de caso
<p>Los salesianos y su aporte al desarrollo y la inclusión social Coordinadora: Lola Vázquez S. (Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, directora de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local de la Universidad Politécnica Salesiana).</p>	<p><i>Estudio introductorio.</i> Lola Vázquez S., UPS.</p>
	<p><i>¿Una utopía secular? Religión, desarrollo cooperativo y la creación de almas productivas en Salinas de Guaranda.</i> Annabel Pinker, doctora en Antropología por la Universidad de Cambridge.</p>
	<p><i>La Fundación Casa Campesina Cayambe y el modelo de desarrollo.</i> Juan Serrano, antropólogo por la UPS y Emilia Ferraro, doctora en Antropología y profesora de la Universidad de St. Andrews.</p>
	<p><i>Desarrollo e inclusión social en el programa Chicos de la Calle.</i> Daniel Llanos, pedagogo y magíster en Política Social de la Infancia y la Adolescencia por la UPS; René Unda, sociólogo, director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia de la UPS.</p>
<p>Aspectos sociales e históricos de la educación salesiana Coordinador: Juan Fernando Regalado (historiador, magíster en Antropología por el CIESAS-México).</p>	<p><i>Estudio introductorio.</i> Juan Fernando Regalado.</p>
	<p><i>Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito.</i> J. Marcelo Quishpe B., historiador y maestrante en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito.</p>
	<p><i>Los salesianos y el origen de los proyectos de educación técnica en Cuenca.</i> J. Marcelo Qhishpe B.</p>
	<p><i>La obra salesiana de Riobamba (1891-1991). Encuadre educativo y sucesos significativos.</i> Luis María Gavilanes, doctor en Pedagogía e investigador de la Universidad Católica de Quito; José Sosa Rojas, historiador y director del Instituto de Estudios Avanzados; Isabel Vega Rhor, investigadora y estudiante de Ciencias Humanas de la Universidad San Francisco.</p>
<p>Los salesianos y la conformación de las identidades regionales y locales en Ecuador Coordinador: Blas Garzón V. (Licenciado en Administración Cultural, magíster en Estudios de la Cultura, doctorando por la Universidad Pablo de Olavide en Historia de América Latina).</p>	<p><i>Estudio introductorio.</i> Blas Garzón V., UPS.</p>
	<p><i>Un siglo de aporte salesiano al fortalecimiento de la identidad guayaquileña.</i> Jeannine Zambrano, periodista y magíster por la Universidad de Tennessee en Lenguas Modernas, con mención en cine y estudios de género.</p>
	<p><i>Conformación del espacio local en Cuenca y labor salesiana entre los años 1920 y 1960.</i> J. F. Regalado.</p>
	<p><i>Los salesianos en el Vicariato Apostólico de Méndez y Gualaquiza: configuración territorial, colonización y nacionalización del Suroeste ecuatoriano, siglos XIX y XX.</i> Natalia Esvertit Coves, doctora en Historia de América por la Universidad de Barcelona.</p>
<p>Misiones, pueblos indígenas e interculturalidad Coordinador: Víctor Hugo Torres (sociólogo y director de la Maestría de Desarrollo Local de la UPS, doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito).</p>	<p><i>Interpretación históricosocial de la presencia de los salesianos en Morona Santiago.</i> Galo Sarmiento, historiador amazónico y profesor del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza.</p>
	<p><i>Estudio introductorio.</i> Víctor Hugo Torres, sociólogo y director de la Maestría de Desarrollo Local de la UPS, doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito.</p>
	<p><i>Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas.</i> Sebastián Granda, sociólogo y magíster en Estudios Latinoamericanos, director del Área de Ciencias Sociales de la UPS y doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Aurora Iza Remache, graduada y coordinadora del Programa Académico Cotopaxi de la UPS.</p>
	<p><i>Luchas por el significado del término "indígena" en la Teología de la Inculturación en Ecuador.</i> María del Carmen Martínez Novo, doctora en Antropología y profesora de la Universidad Kentucky.</p>
	<p><i>La Hospedería Campesina La Tola: notas para entender los aportes salesianos al mundo indígena urbano.</i> Gabriela Bernal, antropóloga por la UPS y magíster en Antropología por la UNAM.</p>
	<p><i>Salesianos y shuar: construyendo la identidad cultural.</i> Maurizio Gnerre, antropólogo y lingüista por la Universidad de Nápoles.</p>
<p><i>Abya-Yala y el retorno del conocimiento de los pueblos.</i> Leonela Cucurella, comunicadora social y magíster en Comunicación y Desarrollo. Carlos Vallejo, escritor e investigador.</p>	
<p>Coordinación general: José Juncosa. Antropólogo por la UPS y doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar.</p>	
<p>Investigación visual: Gioconda Avilés. Estudiante de la Carrera de Antropología Aplicada de la UPS.</p>	

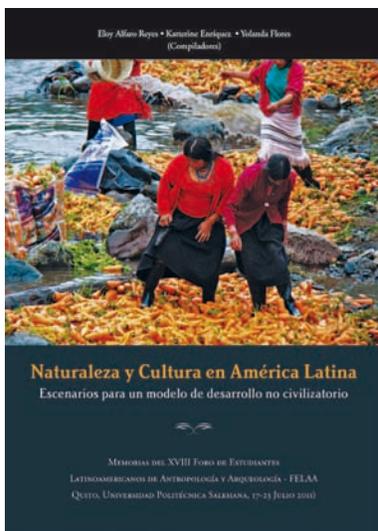
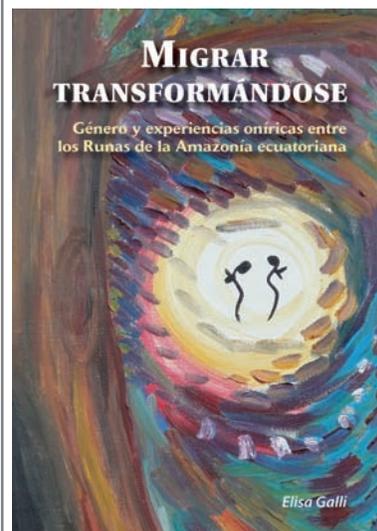


Migrar transformándose

- **ISBN:** 978-9942-09-106-2
- **Autor:** Elisa Galli
- **Presentación:** : 15 x 21 cm – 552 páginas

Migrar transformándose es una etnografía “femenina”, que nos permite ahondar en el mundo de las mujeres quichua contemporáneas que se mueven entre la selva y la ciudad, las relaciones cotidianas y las experiencias metafísicas. Sus historias, sus voces y sus sueños nos hablan de un mundo en cambio, una Amazonía en pleno proceso de globalización que sigue resistiendo gracias a sus profundos conocimientos del bosque y a su rica espiritualidad.

Elisa Galli explora la vida cotidiana de las mujeres quichua. Narra de su migración a la ciudad y la transformación que hacen al espacio urbano para crearse nuevos lugares de socialización. Analiza sus relaciones maritales, los amores, los celos, la violencia. Esboza una nueva visión de chamanismo cotidiano, vivido por las mujeres a través de sus sueños en su vida diaria. Este universo espiritual influencia sus vidas, guiándolas en un mundo complejo e híbrido. Es una etnografía que da voz a sus protagonistas, permitiendo al lector caminar junto con ellas, escuchar sus palabras y compartir sus pensamientos e interpretaciones del mundo.



Naturaleza y cultura en América Latina

- **ISBN:** 978-9978-10-111-7
- **Compiladores:** Eloy Alfaro Reyes, Katterine Enríquez y Yolanda Flores
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 624 páginas

La concreción del XVIII *Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología: Cultura y naturaleza en América Latina: escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio*, efectuado en Quito desde el 17 al 23 de julio del 2011, se constituyó en un acontecimiento sumamente significativo para la antropología latinoamericana debido a dos motivos. Primero porque coincidió con la emergencia del movimiento universitario estudiantil latinoamericano que expresaba sus tendencias, propuestas y exigencias de cambios tanto de las prácticas académicas como de los patrones civilizatorios que rigen las relaciones actuales. Segundo, porque se inscribía en un contexto de consolidación de las nuevas democracias de los países andinos, de carácter antineoliberal y basadas en los sujetos de derecho entre los cuales se incluye la naturaleza. Este libro recoge las memorias del FELAA.

Alteridad. Revista de Educación

Normas para autores

Alteridad es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Su objetivo es contribuir a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación. La revista se publica semestralmente durante los meses de junio y diciembre.

Los autores pueden someter sus trabajos en la revista Alteridad, ya sea en español o inglés. Con el propósito de acelerar el proceso de edición, deben asumir los siguientes lineamientos, puesto que los artículos que no lo sigan serán rechazados o devueltos para que se realicen las correcciones pertinentes.

Tipos de artículos

Alteridad publicará artículos sobre los diversos aspectos de la educación, fundamentalmente de tres tipos:

- De *investigación*, que reportan investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos.
- De *revisión*, que contribuyan al progreso de la producción de conocimiento en alguno de los ámbitos de la educación. Se trata de manuscritos orientados a sintetizar investigación científica previa, a discutir problemas metodológicos, conceptuales o implicaciones de política educativa.
- De *discusión*, que contribuyan a la discusión de política educacional latinoamericana.

No se publicarán artículos que expresen exclusivamente opiniones, anécdotas o interpretaciones no fundamentadas.

Originalidad

1. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación.

Componentes de los escritos

2. La estructura de los documentos presentados contendrán al menos los siguientes apartados:
 - Encabezamiento
 - Cuerpo del trabajo
 - Referencias bibliográficas
3. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
 - a. El título del artículo;
 - b. El nombre completo del autor o de los autores y su adscripción institucional;
 - c. Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo y no deben superar las 200 palabras respectivamente. Deben resumir la información sobre el propósito/objetivos/hipótesis del trabajo, una breve descripción de los participantes, instrumentación, procedimiento y resultados.
 - d. Después del Resumen y Abstract se indicarán 4 palabras clave en español e inglés, que no sean repetitivas del título del artículo. Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado, 4ª edición del IRESIE (disponible en: http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/vocabulario.pdf), o el Tesoro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thesp/>).



5. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:
 - a. Introducción:
 - Fundamentación
 - Definiciones
 - Revisión de la literatura
 - Formulación de objetivos y establecimiento de hipótesis
 - b. Materiales, fuentes y métodos:
 - Recopilación de datos
 - Tratamiento de las variables
 - Análisis estadístico
 - c. Resultados
 - d. Discusión
 - e. Conclusiones
6. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto.

Normas de estilo

7. Los trabajos deben ser compatibles con Microsoft Word. La extensión no debe superar las 7000 palabras, incluyendo el título, el resumen, las referencias bibliográficas, tablas y figuras.
8. Deben estar configurados en formato A4, con letra Times New Roman de 12 puntos con interlineado de 1,5.
9. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.
10. Para la redacción de los trabajos los autores deberán apegarse a las pautas del Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6° edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>.

Proceso editorial

11. El documento recibido por el editor responsable pasa por dos procesos de selección:
 - a. El primero se lleva a cabo en el Consejo Editorial Interno, quien determinará la pertinencia y solvencia científica del manuscrito.
 - b. El segundo proceso lo realiza el Consejo Editorial Externo, según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
12. Desde la Secretaría del Consejo Editorial se notificará a los autores la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo.
13. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y regresarán el manuscrito al autor principal para su revisión final. El autor debe entonces realizar las correcciones y cambios necesarios. Usualmente el tiempo dado para los cambios no será mayor a dos semanas.
14. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
15. Una vez diagramado el texto, se enviará una prueba de composición del artículo para corregir errores y su aprobación. En este punto no será posible hacer cambios en el manuscrito, sino solamente corregir errores. El autor debe retornar la prueba de impresión a los editores máximo una semana después de haberla recibido.



16. Si un artículo es publicado en *Alteridad*, el primer autor recibirá por correo postal tres ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.

Declaración de responsabilidad

17. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores indiquen si sus envíos cumplen con las siguientes indicaciones:
 - a. El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación al Editor responsable).
 - b. El fichero enviado está en formato Microsoft Word o compatible, y no tiene una extensión superior a 7000 palabras.
 - c. El texto tiene interlineado 1.5; el tamaño de fuente es 12 puntos y el tipo es Times New Roman; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final.
 - d. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo de la American Psychology Association (APA).
 - e. La página "Título" incluye todos los datos identificativos de los autores.

Derechos de autor

18. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:
 - a. El Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright - © 2011, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.
 - b. *Alteridad* se publica en versión escrita y electrónica bajo una licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Presentación

19. Los artículos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: alteridad@ups.edu.ec, con copia al Editor responsable: jpadilla@ups.edu.ec



Alteridad. Revista de Educación

Guidelines for Authors

Alteridad is a scholarly journal published by the Salesian Polytechnic University. Its main objective is to contribute to the socialisation and debate of academic output within the field of Education. The journal is published bi-annually in the months of June and December.

Authors may submit their articles to *Alteridad*, either in Spanish or in English. In order to expedite the process of editing, authors should observe the following guidelines. Articles which fail to follow them will be rejected and returned so that appropriate corrections can be made.

Type of Articles

1. *Alteridad* will publish articles regarding different aspects of Education, fundamentally of these three kinds:
 - Research articles which report on original empirical research related to Education through the use of qualitative, quantitative or combined approaches.
 - Reviews, which contribute to the progress of the production of knowledge in any of the areas of Education. These will include manuscripts oriented to synthesise previous scientific research and to discuss problems of methodology, conceptualisation and implications of education policy.
 - Debate articles, which enrich the discussion of Latinamerican educational policy.

Articles which express personal views, anecdotes or unfounded interpretations will be rejected.

Originality

2. Every article must be original and should not be assessed by any other journal at the same time that is being considered for publishing by *Alteridad*.

Components of the Article

3. The structure of submitted articles should contain at least the following subsections:
 - Heading
 - Body of Text
 - References and Bibliography
4. The heading should include the following:
 - e. Article title;
 - f. Full name of the author/s and their institutional membership;
 - g. A summary in English and Spanish. Each version should be in one paragraph and no longer than 200 words respectively. The summary should convey the purpose, objectives and any hypothesis; a brief description of the participants, tools, methods and results obtained.
 - h. After the summary and abstract, four keywords in English and Spanish should follow; these keywords should not be repeated in the title of the article. For this purpose the fourth edition of controlled vocabulary of IRESIE (available on: http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/vocabulario.pdf), or UNESCO's thesaurus (available on: <http://databases.unesco.org/thessp/>) shall be used.



5. The body of the text should include the following information:
 - a. Introduction:
 - Substantiation
 - Definitions
 - Revised literature
 - Formulation of objectives and hypothesis
 - b. Materials, sources and methods:
 - Data gathering
 - Analysis of variables
 - Statistics Analysis
 - c. Results
 - d. Discussion
 - e. Conclusion
6. The Bibliography and References should only be included if they have been used in the article.

Style Guidelines

7. All articles should be compatible with Microsoft Word. The length should not exceed 7000 words, which includes title, summary, references, bibliography and annexes.
8. All articles should be in A4 format, Times New Roman font, size 12 with spacing of 1.5.
9. Charts, graphs, tables, maps, figures, photographs, etc. should be included in the body of the text in 300 dpi resolution. Footers should be placed at the top in the central part, however for graphs and figures these will be placed at the bottom.
10. For writing style, authors should follow the norms set by the Manual of Stylistics of the American Psychology Association (APA – 6th edition). Please check: <http://www.apastyle.org/>.

Editorial Process

11. Any submitted document received by the responsible editor is subject to two processes of selection:
 - a. The first one will be carried out by the Internal Editorial Council, which will determine the pertinence and scientific standing of the article.
 - b. The second one will be carried out by the External Editorial Council, according to the double-blind peer review system. In case of result discrepancies, a third assessment will be applied, however, this result will be final and definite.
12. The Secretary of the Editorial Council will notify authors about the decision of the assessors to accept an article, suggest further revision or reject altogether.
13. If an article is to be accepted for publishing, the editors will combine comments made by the assessors plus their own editing suggestions and will return the document to the main author for final review. At this time, the author should undertake any corrections and necessary changes on the document. The time allowed for emendations will be less than two weeks.
14. The Editorial Coordination of the journal reserves the right to make editorial changes and corrections of style should they be required in order to improve the quality of the document.
15. Once the article has been formatted, a sample composition test will be sent to the author. At this stage, it is not possible to make changes to the document, only emendations. The author must return the printed sample to the editors within a week of reception.
16. If an article is published by *Alteridad*, the main author will receive in the post three free copies of the journal.



Liability Statement

17. As part of the article submitting process, it is required that authors express if they satisfy the following criteria:
 - a. Articles have neither been published previously nor have been submitted to another journal (unless a justification has been given to the responsible editor).
 - b. The attached document is Microsoft Word compatible, and does not exceed 7000 words.
 - c. The text has 1.5 spacing; Times New Roman font, size 12; and any illustrations, tables and graphs are included in the body of the text and not at the end of the article.
 - d. The document fulfills with the bibliographic and style requirements set by the American Psychology Association (APA).
 - e. The "Title" page contains all details about the author/s.
- a. The Publishing Service of the Salesian Polytechnic University (the publishing house) reserves the rights (copyright - © 2011, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) of published titles, and favours and allows the reuse of the aforementioned titles under the licence usage explained in section b.
- b. *Alteridad* is published in written and electronic version under the licence of <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. It is possible to copy, use, disseminate and transmit only: i) if authorship and source are cited in full (journal, editorial and URL of the title); ii) not used for commercial purposes; iii) the terms and conditions of this licence are fully mentioned.

Presentation

19. All articles should be sent as attached files to the following e-mail address: alteridad@ups.edu.ec, please also send a copy to the responsible editor: jpadilla@ups.edu.ec

Author's Copyright

18. Titles which are published in this journal are subject to the following:

REVISTA DE EDUCACIÓN
ALTERIDAD



enero-junio de 2012
ISSN No. 1390-325X

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:
Secretaría Técnica de Comunicación
Universidad Politécnica Salesiana
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla Postal 2074
PBX: (+593 7) 2050000 – Ext. 1182
FAX: +593 7 2869112
E-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Cuenca-Ecuador

REVISTA DE EDUCACIÓN ALTERIDAD

Para canje, por favor complete el formulario a continuación y envíe a la Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura, Universidad Politécnica Salesiana.

Nombre _____

Título de la publicación de canje _____

Institución _____

Dirección _____

Provincia o Estado _____

País _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Portal electrónico _____

OTRAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LA UNIVERSIDAD

UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas.

INGENIUS, Revista de Ciencia y Tecnología

RETOS, Revista de Ciencias de la Administración y Economía

LA GRANJA, Revista de Ciencias de la Vida

UTOPIA, Revista de Pastoral Juvenil Universitaria

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación de la Carrera de Filosofía y Pedagogía

