

JOAN MARIA SENENT
(Coord.)

RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES



UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA
Vicerectorat
d'Internacionalització i Cooperació



Organització educativa,
científica i cultural
de Nations Unides



Càtedra UNESCO
d'Estudis sobre el Desenvolupament
de Nations Unides

RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

Joan Maria Senent (Coord.)

Con la colaboración de los siguientes autores y autoras de los textos:

Adriana Quiroga
Ana de Anquín
Andrea Reynaga
Ariel Durán
Carolina Tarazona
Davinia De Ramón
Donatella Donato
Emilse Katherina Tacacho
Flavia Vilte
Irene Verde
Joan Maria Senent
José Antonio Juarez
Laura Cortez
Liliana Guyer
Mabel Argañaraz
Manuel Céspedes
Marcela Tejerina
María Angeles Bensi
María Gabriela Soria
María Jesús Perales
María Sofía Schirado
Maria Isabel Viana-Orta
María Jesús Martínez-Usarralde
Marina Leañez

Marta Senent
Oscar Vara
Piedad Sahuquillo
Sara Elizabeth Orellana
Sonia Ortega-Gaite
Xavier Senent

Y el equipo de la Coordinación
Intercultural bilingüe con:

Álvaro Guaymas
Celso Copa
Claudia Leal
Donata López
Graciela Noé Romero
Mabel Argañaraz
María Soledad
Mirna Camargo
Natalia Tolaba
Nelly Burgos
Silvano López
Valeria Casimiro
Ziomara Garzón

Editado por Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
Universidad de Valencia.

Impreso por Copias y Revelados S.L.

© Para esta edición, los autores y autoras de los textos.

ISBN: 978-84-9133-615-0

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-615-0>

Attribution NonCommercial No Derivatives / Reconeixement-NoComercial-
SenseObraDerivada (CC BY-NC-ND)

RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

ÍNDICE

Introducción	7
--------------------	---

Cuaderno 1. CONTEXTO

1. Coordinación Intercultural bilingüe: Hacia el fortalecimiento de las políticas educativas interculturales con pueblos indígenas y desde los territorios. Procesos de co-construcción curricular en la provincia de Salta. 11
2. María Angeles Bensi – Ana de Anquín: En tránsito por el campo de la educación pluricultural y plurilingüe. 39
3. Coordinación Intercultural bilingüe: Entretejiendo pedagogías plurales e interculturales. Prácticas, saberes y experiencias territorializadas en el noroeste argentino. 45
4. Mabel Argañaraz, Ariel Durán, Oscar Vara, Flavia Vilte, Laura Cortez, Ana de Anquín: Análisis y aportes sobre las modalidades en educación intercultural bilingüe (EIB) y rural. 63

CUADERNO 2. SUEÑOS

5. Sara Elizabeth Orellana, María Sofía Schirado, María Gabriela Soria: Caminos para des-aprender el racismo en la escuela. 77
6. Davinia de Ramón, Marina Leañez, Andrea Reynaga, Laura Cortez: Los cuerpos en los espacios socioeducativos. Estrategias desde la Pedagogía de los cuidados y la Animación Sociocultural. 93
7. Emilse Katherina Tacacho, Manuel Céspedes, Carolina Tarazona, María Jesús Martínez-Usarralde: Aprendizaje-servicio digital (APS) en los contextos rurales inhóspitos: promoción de la innovación educativa para la revalorización de los fondos de conocimiento. 105

8. Marta Senent, Piedad Sahuquillo: La comunicación entre la escuela y la familia en España y Argentina 123

CUADERNO 3 – CAMINO

9. María Sofía Schirado, Ariel Durán, Davinia de Ramón: Sentires, tensiones y reflexiones tras el migrar para estudiar en el nivel superior. 139
10. Adriana Quiroga, Liliana Guyer, José Antonio Juárez, Marcela Tejerina: Crónica de un viaje: la Pedagogía Intercultural como desafío de construcción en el norte argentino. La persistencia de una pregunta desde la experiencia de investigación 149
11. Joan Maria Senent - Maria-Isabel Viana Orta: Instrumentos innovadores en educación 165
12. Irene Verde – Piedad Sahuquillo: Adolescencia, vidas en tránsito. Reflexiones pensando en menores migrantes 187

CUADERNO 4 – RETOS

13. Donatella Donato: Desbrujuleando nuestra mirada sobre el mundo. 211
14. Xavier Senent – Joan Maria Senent: Las actividades físico-recreativas como antídoto a la competitividad. ,,,,,,..... 221
15. Andrea Reynaga, Sonia Ortega-Gaite y María Jesús Perales Montolío: Acercamiento humanizante y socioemocional a la evaluación en educación primaria. 241
- Despedida (que no cierre) 259**

INTRODUCCIÓN

Hemos desarrollado en los últimos seis años, cuatro proyectos de Cátedra Unesco en la modalidad de Creación de materiales educativos y formativos, con un equipo de trabajo que con algunas entradas y salidas, ha sido básicamente el mismo, colaborando, eso sí, con diferentes instituciones, universidades y entidades latinoamericanas y africanas

El punto de partida inmediato de este proyecto fue justo el trabajo que hicimos en la convocatoria de la Cátedra Unesco de 2016 “Elaboración de materiales formativos para los docentes de la secundaria itinerante rural de la provincia de Salta (Argentina)” que nos permitió una rica experiencia de colaboración con docentes de Salta y al mismo tiempo nos facilitó conocer temáticas a las que no pudimos llegar y que nos parecían importantes en esos entornos educativos. En la misma dirección, el proyecto Cátedra Unesco 2017, “Creación de Recursos pedagógicos para la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Paraguay, Perú y Argentina”, nos permitió insistir en una temática semejante ampliando la óptica con más equipos colaboradores.

Sin duda, el programa de movilidad con América Latina, que desde hace quince años se está desarrollando en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, y a través del cual hemos contactado y establecido experiencias previas de colaboración con muchas instituciones de educación superior latino-americanas, es el marco que nos condujo a iniciar una nueva experiencia de cooperación.

En Argentina, las dos últimas décadas marcaron en el país un giro en el tratamiento de la cuestión indígena que significó impulsar experiencias vinculadas a la formación docente a favor de la lucha de los pueblos indígenas de la región. Esto significó algunos logros colectivos por parte de estos como el reconocimiento constitucional en el año 1994, y la posterior aprobación de la Ley de Educación Nacional del 2006.

La formación docente es un ámbito especialmente sensible a la inclusión de las minorías que debería poner en valor las culturas, lenguas y conocimientos históricamente excluidos del sistema educativo nacional. Múltiples experiencias se generan a final del siglo pasado y principio del siglo XXI otorgando especial importancia a la formación de docentes de pueblos indígenas como fueron los casos desarrollados en las provincias de Chaco y Formosa. Posteriormente otras jurisdicciones como son el caso de Salta y Santiago del Estero, quienes ponen en marcha la formación de docentes

en el marco de la modalidad de educación intercultural bilingüe en territorio de poblaciones indígenas desde 2012.

Si bien, se expresa un avance en las políticas educativas, también existen condiciones que opacan un pleno ejercicio de la Educación Intercultural Bilingüe, como por ejemplo: la falta de materiales pedagógicos contextualizados que posibiliten un acto pedagógico intercultural y bilingüe expresados en saberes, prácticas y discursos de los pueblos indígenas, condiciones precarias de trabajo del profesorado, docentes nombrados por disposiciones ministeriales, algunos de ellos sin título habilitante, con corta trayectoria en el nivel superior. Sumado a que, en muchos casos, no poseen instalaciones y mobiliarios propios, ni internet o señal telefónica y que en además se trata de lugares alejados y de difícil acceso, lo que hace más hostil el desempeño. Condiciones que generan diferencias, y muchas veces pueden generarse desigualdades, en el desempeño profesional de los/as profesores/as y desempeño de los/as estudiantes.

Por otra parte, siendo miembros de una universidad bilingüe y viviendo en un territorio, la Comunidad Valenciana, con dos lenguas oficiales: valenciano/catalán y castellano/español, presentes en el sistema educativo desde la educación infantil a la universidad, y siendo muchos de nosotros personas bilingües, podemos asegurar que la temática ha estado presente en nuestras vidas como estudiantes y en nuestra acción educativa como docentes, por lo que quizás entendemos mejor la necesidad de dotar de recursos al profesorado para mejorar la eficacia educativa de los entornos multiculturales.

Por ello la convocatoria de Cátedra Unesco de 2022 nos ha permitido una estrecha colaboración entre tres equipos de trabajo: el del CISEN (Centro de investigaciones socioeducativas del norte argentino) de la Universidad Nacional de Salta, el de la Coordinación Intercultural Bilingüe del Gobierno de Salta y el equipo de la Universidad de Valencia que desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, llevamos ya seis años trabajando en la generación de materiales y recursos educativos aprovechando el espacio de las convocatorias Cátedra Unesco.

El resultado es este libro y estos cuadernillos distribuidos en cuatro secciones: la primera, *Contextos*, en la que describimos los entornos sociológicos y educativos en los que nos movemos; la segunda, *Sueños*, en la que planteamos textos que nos gustaría hacer llegar a los docentes para caminar en el cambio de la escuela; la tercera, *Camino*, en la que planteamos a los docentes materiales para avanzar hacia esa escuela intercultural, y la cuarta, *Retos*, con recursos para afrontar cambios en las actitudes que se dan en nuestras aulas.

Esperamos que estos textos, estos recursos, estos materiales faciliten la senda que nos haga avanzar en ese objetivo de una escuela, una sociedad, unos docentes, cada vez más interculturales, en la que la acogida de la heterogeneidad y la diversidad sean la constante de nuestras aulas.

Joan Maria Senent

Verano 2023 (en el norte) – Invierno 2023 (en el Sur)

**RECURSOS EDUCATIVOS
PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES
INTERCULTURALES**



**Cuaderno 1.
Contextos**

Hacia el fortalecimiento de las políticas educativas interculturales con pueblos indígenas y desde los territorios. Procesos de co-construcción curricular en la provincia de Salta

Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe

Secretaría de Gestión Educativa

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta

A modo de introducción

En el presente texto se abordan políticas educativas interculturales llevadas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), junto a los pueblos indígenas chané, guaraní, kolla y tapiete de la provincia de Salta, noroeste de Argentina. En el mismo se presentan aspectos centrales de los procesos de co-gestión, diseño, planificación e implementación de acciones orientadas a la co-construcción curricular con participación de referentes educativos, comunitarios y organizaciones indígenas.

Primeramente se realiza una contextualización acerca de la ubicación y particularidades de los territorios en los que se llevan a cabo las acciones de desarrollo curricular entendidas como política educativa. Seguidamente se recuperan los marcos normativos (internacional, nacional y provincial) que enmarcan los procesos de participación indígena en materia de políticas públicas y cómo éstos permitieron la profundización de la EIB a nivel nacional y jurisdiccional. Finalmente se describen los procesos de co-construcción territorial de lineamientos curriculares interculturales y plurilingües.

Desde este marco, se desarrollan los siguientes procesos de co-construcción curricular: *Lineamientos curriculares Ñandereko. Pueblos chané, guaraní y tapiete; y Yachaninchej. Lineamientos curriculares con el pueblo kolla*. Ambas propuestas son para los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria.

Primeras aproximaciones a los procesos de co-construcción territorial

La Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB), dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MCCyT) de la provincia de Salta, desarrolla políticas educativas con la finalidad de profundizar el compromiso con la educación de los pueblos indígenas.

La CEIB se posiciona desde un enfoque territorial que interpela a las/os planificadoras/es de la política pública, a las/os agentes del territorio y los equipos profesionales responsables de la intervención, a reflexionar y entender el territorio desde la diversidad y simbolismo de las interacciones, de la interdisciplinariedad en el diseño e implementación y en el incesante proceso de co-construcción territorial.

En el contexto actual, Estados y sus diferentes instituciones diseñan políticas públicas e intervienen territorios, sin ningún tipo de consideración a la opinión, experiencia y/o necesidades de la ciudadanía, sociedad civil organizada o agentes que habitan esos territorios. Lo anterior, conduce a una política pública rígida, sectorizada, deslegitimada, la cual no se hace cargo de las reales necesidades o intereses de las/os agentes del territorio, es decir, que sigue prevaleciendo la visión de las comunidades locales como objeto de programas estandarizados y no como sujetos activos en políticas públicas, involucrados desde la acción y construcción del territorio y territorialidad.

En este sentido, en el contexto local las comunidades y organizaciones indígenas en conjunto con la CEIB, llevan adelante acciones que se encuentran enmarcadas en procesos de co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla y tapiete. Donde se busca garantizar la participación de los pueblos indígenas en la definición de su currícula y la potencial incorporación de aspectos lingüísticos que incluye un sistema de saberes y prácticas culturales en articulación con los diseños curriculares jurisdiccionales del nivel inicial y nivel primario. Estos procesos son:

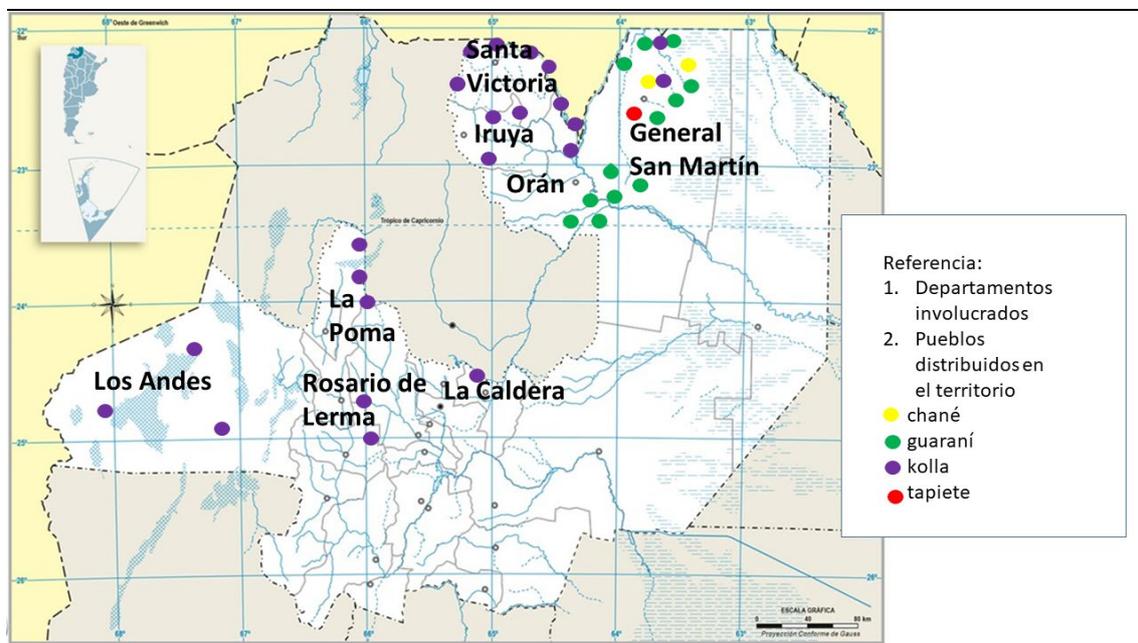
- Lineamientos curriculares *Ñandereko* con los pueblos chané, guaraní y tapiete para los Niveles de Educación Inicial y Educación Primaria; son el resultado de un conjunto de relaciones culturales e históricas singulares, con una metodología colaborativa, ya que su proceso de co-construcción requirió de intensas mesas de trabajo con equipos directivos, maestras/os interculturales bilingües, referentes de organizaciones indígenas, académicas/os e integrantes del equipo técnico EIB. En las que se recuperan los saberes culturales y lingüísticos de los tres pueblos.
- *Yachayninchej* lineamientos curriculares del pueblo kolla para los Niveles de Educación Inicial y Educación Primaria, mediante mesas de diálogo y concertación se fundamenta en el co-diseño y co-construcción de orientaciones pedagógicas curriculares con las comunidades kollas y desde los territorios. Si bien, se parte de una práctica indivisible en donde predomina una “relación del todo con el todo”, como los expresan referentes comunitarios, se sistematiza una propuesta de ejes, sub-ejes y temáticas vinculadas a los saberes, cultura y cosmovisión.

Estas propuestas se enmarcan en un proyecto político y pedagógico que tiene como objetivo construir una praxis que permita transformar la escuela para alcanzar una justicia curricular, en la que niñas/os indígenas del territorio se encuentren reconocidas/os en las propuestas curriculares.

Los pueblos indígenas en la provincia de Salta

La diversidad lingüística y cultural de la provincia de Salta, se caracteriza por la preexistencia de 14 pueblos, entre los cuales se encuentran atacama, ava guaraní, chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, kolla, iogys, lule, tapiete, tastil, toba/qom, weenhayek y wichí; y al menos se hablan 9 lenguas indígenas, ava guaraní chané, chorote, chulupí, quechua, kunza, tapiete, toba/qom y wichí (Sulca y Rodríguez, 2020).

Desde el período 2018, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante CEIB), dependiente de la Secretaría de Gestión Educativa, desarrolla políticas educativas que tienden a perfeccionar y profundizar el compromiso con la educación de los pueblos indígenas, en el marco de la co-construcción de políticas educativas desde los territorios y con los pueblos indígenas de la provincia.



1. Ubicación geográfica de los pueblos indígenas partícipe en el proceso de co-construcción curricular. Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2023.

Entre las acciones que se llevan a cabo se encuentran la co-construcción de los lineamientos curriculares con los pueblos Chané, Guaraní, Kolla y Tapiete, mediante la cual se garantiza la participación de los pueblos indígenas en la definición de su currícula y la potencial incorporación de aspectos lingüísticos y culturales que incluyan sus valores, conocimientos y otros rasgos sociales y culturales. De esta forma se considera a través de la misma propiciar la co-construcción de modelos y prácticas educativas propias.

En este sentido, el trabajo es articulado con la Subsecretaría de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, la Coordinación de Relaciones con la Comunidad, la Delegación de Asuntos Indígenas de Gobernación, municipios, legisladores de la provincia, referentes comunitarios, agentes educativos indígenas, organizaciones y órganos de representación indígena.

Los pueblos indígenas Chané, Guaraní, Kolla y Tapiete con los cuales se está realizando la co-construcción habitan en diversas ecoregiones en la jurisdicción. Es así como los pueblos Chané, Guaraní y Tapiete habitan la yunga salteña que hace parte de

una ecorregión de bosque andino de selva y de montaña. El inicio a la co-construcción y apertura al proceso de implementación son los departamentos General San Martín y Orán.

En cuanto al territorio del pueblo kolla y sus comunidades se extienden desde las zonas de yungas, zonas altas de valles y montañas y zonas de puna; con una cobertura específicamente en los departamentos General San Martín, Iruya, La Caldera, La Poma, Los Andes, Orán, Rosario de Lerma, Santa Victoria y Salta Capital.

A nivel jurisdiccional, el diseño curricular actual se instrumenta desde el 2010 a través de la Resolución N° 8568 e incorpora contenidos vinculados a pueblos indígenas en las áreas de lengua y literatura, formación ética y ciudadana, ciencias sociales y ciencias naturales. Sin embargo, esta normativa no incluye el enfoque transversal de la Modalidad de EIB como lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 7.546.

Entonces, surge la necesidad de co-construir lineamientos curriculares que incorporen contenidos, saberes y prácticas de las lenguas y culturas indígenas, y desarrollen una propuesta pedagógica intercultural y plurilingüe. Esto permite recuperar

“los saberes sociales y que explicitan los principios elegidos por la comunidad para orientar la organización curricular. De esta manera las instituciones no solo se plantean como problema intercultural qué contenidos enseñar sino cómo integrarlos, es decir, las asimetrías económico políticas, culturales que provocan la necesidad de una educación para la interculturalidad hace que se proponga un espacio polifónico donde lo pedagógico es el resultado de la posibilidad de unir en una experiencia colectiva tiempos, historias y memorias plurales que estudiantes, docentes y miembros de la comunidad construyen conjuntamente (Cohendoz; Milton, 2019).

De esta manera, los lineamientos curriculares se dirigen tanto a indígenas como no indígenas, promoviendo la reflexión y crítica de las relaciones coloniales del presente para la co-construcción de nuevos horizontes educativos escolares de revitalización lingüística y cultural.

La Educación Intercultural Bilingüe como política pública

Una de las mayores dificultades que ha presentado la construcción y la aplicación de las políticas, es justamente el desconocimiento de lo que significa una política pública. “La política pública es la concreción del Estado en acción, en movimiento”, dice Vargas, (1999), frente a la sociedad y sus problemas. Y por estar justo en movimiento, las políticas públicas no se circunscriben exclusivamente a las instituciones del gobierno a través de las cuales realiza su acción el Estado, sino que deben estar presentes como protagonistas indispensables, en este caso las comunidades indígenas y sus autoridades espirituales y territoriales. Tampoco la política pública se reduce a una ley o una norma; para su realización requiere de infraestructura, personas, recursos de distinta índole y de mecanismos que permitan a los pueblos indígenas no sólo elevar sus solicitudes,

quejas, desacuerdos y propuestas, sino y, ante todo, la ejecución coordinada y conjunta de tales políticas entre los pueblos ancestrales y el Estado. Todo esto, en el marco del derecho de los pueblos indígenas a participar en las políticas que les afecta mediante la consulta previa, libre e informada y lo que deriva este derecho frente a la efectiva participación de los pueblos (Convenio 169 OIT, art 6).

La historia de las reivindicaciones de los pueblos indígenas por sus derechos y en particular por el derecho a la educación, denota la pugna entre las lógicas de dominación que desde la época de la Colonia hasta la actualidad han sido la constante en las instituciones del Estado de los sucesivos gobiernos coloniales y republicanos, y las lógicas de resistencia de los pueblos indígenas, sustentadas en sus particulares entendimientos del mundo y la vida, desde donde adquieren sentido sus particulares formas de gobernarse y de tomar decisiones. Las lógicas del Estado se destacan por su índole “patriarcal, paternal y colonial”, a partir de las cuales impone, profundiza y sostiene el “sometimiento, despojo y eliminación de seres, saberes, y memorias colectivas, de territorios, epistemologías y espacios habitados desde donde se construye la vida” (Walsh. 2016) de los pueblos indígenas. Es tanto, que las lógicas indígenas de resistencia se caracterizan por el diálogo, el reconocimiento de la diversidad, la construcción colectiva, el respeto por los distintos seres y pueblos que habitan la tierra. Se trata de dos formas de comprender y relacionarse con los otros, que tienen su razón de ser en particulares concepciones del mundo, así como de actuar en la vida como pueblos, con conocimientos diversos.

En Argentina se marcan la concepción de la educación indígena atendiendo al contexto histórico e ideológico el Estado concebía una educación homogénea para toda la población con el propósito de construir una nación desde una perspectiva cultural. La existencia de las poblaciones indígenas como parte constitutiva se apoyaba en los textos fundacionales de la joven nación que acogen los postulados de la teoría evolucionista vigente en Europa en el siglo XIX. La diversidad cultural de la nación era sencillamente ignorada. Desde esta concepción sus postulados afirman el carácter unidireccional del desarrollo humano dirigiéndose hacia un modelo cultural considerado como superior.

Como consecuencia, se ha querido homogeneizar al mundo indígena con los parámetros de la población dominante, se ha ignorado en los procesos educativos, su lengua y las particularidades culturales que le son propias, se han expropiado sus tierras, se han invadido sus territorios y han sido desplazados y empujados a vivir en los cordones de miseria de pueblos y ciudades, se les han impuesto guerras que no les pertenecen y sistemas jurídicos que les son extraños.

La educación intercultural bilingüe en Argentina, desde sus inicios hace más de tres décadas, ha constituido un ámbito en el cual proyectos desarrollado por el Estado, organizaciones no gubernamentales, universidades, escuelas y comunidades indígenas, disputan diferentes concepciones del papel que juega la lengua, la identidad, y los saberes indígenas en la institución educativa. Schmidt y Hecht indican que “las políticas de EIB en Argentina surgen como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan ese estigma desde su nacimiento. Así, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso

dominante en el campo cultural en base a la idea de “diversidad”, “pluralidad” y “multiculturalidad” (2016, p. 10). Si bien la EIB genera diversas, y en ocasiones confrontadas interpretaciones, sobre sus alcances y objetivos, es también transformada e intervenida por los beneficiarios de este tipo de educación, los cuales le otorgan una dimensión política ya que plantean el derecho a una educación inclusiva, participativa, con capacidad de toma de decisiones y que contemple sus propias características y necesidades. Como tal, las comunidades demandan la incorporación de docentes indígenas y relaciones más equitativas en la escuela.

Una política pública educativa para los pueblos indígenas tiene como punto de inicio o surgimiento, la urgencia de rescatar y fortalecer la identidad cultural, territorial y la autonomía de los pueblos. Se requiere entonces de un proceso educativo propio que contribuya a la permanencia y pervivencia de los pueblos dentro de un estado pluriétnico y multicultural.

La necesaria difusión de la EIB hacia las sociedades globales implica el reconocimiento de la diversidad cultural, el diseño así como la implantación de políticas que favorezcan el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas y no indígenas, todo ello en un contexto de convivencia, comunitariedad y respeto mutuo.

La urgencia de mayor información para el conocimiento de las realidades, para el diseño de políticas y estrategias de EIB, la definición de problemas, el seguimiento de las acciones que se están desarrollando y la evaluación de los procesos, requirió, una selección comprometida de quienes integraban los equipos técnicos de cada una de las líneas de del CEIB en la provincia de Salta, integrado por licenciados indígenas y no indígenas, así como de referentes de organizaciones comunitarias indígenas.

Durante los años 2011 - 2013 se le dio importancia a intensificar la formación de formadores docentes en EIB, así también capacitación de directores de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, preparación de los equipos que integran las líneas de trabajo de esta gestión, responsables de la EIB en aspectos pedagógicos de gestión, organización y administración.

En este contexto y a pesar de las numerosas críticas que recibe la EIB se considera que uno de los logros más sostenidos a través de estas décadas es la creciente presencia de docentes indígenas en las aulas de las escuelas en comunidades y su concomitante proceso de formación. Sin embargo, este proceso sigue cargado de obstáculos y cuestionamientos. Entre los más prevalentes se destacan las críticas de sus colegas y directivos de escuela quienes aducen que estos no tienen formación profesional y carecen de contenidos curriculares específicos para impartir en el aula. Con frecuencia se ha reducido la práctica de la EIB a la sola presencia de indígenas en las aulas para oficiar como traductores de la lengua indígena de los contenidos del currículum oficial o bien para desempeñar tareas de maestranza (Hirsch 2010).

Tensión entre el gobierno y las organizaciones indígenas en la implementación de las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe

Las tensiones entre las/os agentes que conciben, diseñan, normativizan e implementan las políticas públicas es un elemento recurrente. Pero, la persistencia de la tensión entre el gobierno y las organizaciones indígenas, obedece al incumplimiento de las obligaciones del Estado para consolidar las políticas públicas en general y las educativas en particular de este sector social. Esta problemática es expresada recurrentemente como “no le interesa al Estado”. En el inconsciente colectivo tanto de los funcionarios como de la sociedad en general todavía se asocia a la población indígena con la imagen de “atraso” de “salvaje” de “incapaz” (heredados de la concepción de la teoría evolucionista) que reafirma una forma de vida incongruente con los postulados del actual modelo de sociedad. De ahí el desinterés por sus problemáticas. Pese a la adaptación de las instituciones del Estado al nuevo contexto de reconocimiento de los derechos colectivos de las/os indígenas y de la creación de estructuras políticas por las/os indígenas a escala nacional, regional y provincial que daría como resultado condiciones de igualdad entre estos dos agentes; la acción del Estado en general y la de educación en particular muestra una constante falta de voluntad política.

Esto se manifiesta en la implementación de políticas públicas de educación indígena las cuales se realizan frecuentemente de manera coyuntural, circunstancial, sin cuestionar los fundamentos o el núcleo de estas políticas. En un permanente ajuste, como para “salir del paso” sin ninguna transformación de fondo. Esta explicación a partir de la persistencia de concepciones evolucionistas y del contexto, toma más fuerza al constatar que la acción del gobierno está supeditada al cumplimiento del mandato constitucional que entre sus disposiciones cuenta con un amplio marco normativo relacionado, de manera directa o indirecta, con los pueblos indígenas.

Este marco normativo nacional refiere al reconocimiento de la diversidad cultural de la nación argentina (reforma constitucional Art.17) y la obligación de protegerla. Así como el cumplimiento de una amplia normatividad internacional como el Convenio N°169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que ha sido integrado a la normatividad argentina mediante la Ley N° 24.071. Este Convenio, titulado “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes” es particularmente importante por la obligación impuesta al Estado de “proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (Art.2). Lo que implicaría sin duda un cambio de perspectiva sustancial para el desarrollo institucional del país en cuanto a una redefinición de las relaciones entre el Estado y las poblaciones indígenas. Pero, la falta de voluntad política del Estado para actuar sobre sus problemáticas, como lo expresan constantemente los indígenas, es permanente.

Cuando se trata de implementar políticas públicas para y con los pueblos indígenas las tensiones surgen también entre las diferentes instituciones del Estado. El desconocimiento de la normatividad que rige los derechos de los pueblos indígenas, en este caso el derecho a participar en la elaboración y co-construcción de los lineamientos curriculares ámbito pedagógico y de orientación pedagógica más situada a sus problemáticas y contextos.

En este marco de relaciones de tensión entre el Estado y las organizaciones indígenas, no es constante son estas quienes proponen y exigen para avanzar en el

diseño e implementación de las políticas públicas educativas. Pese a todos los obstáculos es evidente el desarrollo, aunque lento, que han tenido las políticas públicas de EIB construidas desde las bases comunitarias en los últimos años en la provincia de Salta.

La complejidad del proceso de construcción de las políticas públicas. Permite en nuestras prácticas de negociación evidenciar la existencia de dos visiones de la sociedad salteña en la Argentina: una homogeneizante y la otra heterogénea culturalmente generando así dos referenciales opuestos: el del Estado, que se puede sintetizar con la idea: “la construcción de una nación homogénea necesita una educación igual para todos”. Y el de los indígenas, que se puede resumir como “una educación diferencial fundamentada en las cosmovisiones, prácticas, sistemas de saberes, los valores y normas de la cultura indígena”. En base a la construcción de esta imagen de su realidad, las/os referentes indígenas empezaron junto con los equipos técnicos ministeriales de EIB de manera autónoma la elaboración de sus políticas educativas en sus territorios.

La construcción de políticas públicas por parte de un sector marginalizado social, política y económicamente como los pueblos indígenas, se entiende a partir de su legendaria resistencia momento propicio para organizar algunas demandas y reivindicaciones históricas, que reclamaban una participación política negada.

De ahí que la construcción de las políticas de educación intercultural bilingüe está íntimamente articulada a la recuperación del territorio. Más tarde, la articulación al Estado respecto a la concepción de la diversidad cultural la cual ya se valora como patrimonio de la humanidad y no como estados orientados a imitar un modelo cultural único. En sintonía con estos cambios el Estado se vio obligado a elaborar un nuevo referencial de EIB y a efectuar las modificaciones normativas necesarias para implementar las políticas públicas de educación indígenas acorde con sus características culturales.

La reivindicación de los derechos que han realizado los pueblos indígenas y su inclusión en normas del nivel de políticas públicas como el devenir histórico y jurídico, representan una concepción y una práctica diferenciada de las políticas públicas. En este caso, se trata de procesos en que la iniciativa es de la comunidad y del pueblo que asume decisiones a partir de su autodeterminación, y las acuerda con la institucionalidad del Estado, en un espacio establecido formalmente para la negociación y concertación de este tipo de decisiones de nivel provincial y que tienen efectos sobre todos los pueblos indígenas que habitan los territorios Salteños.

Así que la particularidad de las políticas públicas en la provincia de Salta, radica en que su construcción se generó en las bases comunitarias como consecuencia del cuestionamiento de la educación convencional y la presión que las organizaciones indígenas como el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) y organizaciones de pueblos indígenas ejercieron en diálogo con el Estado para que las propuestas educativas en curso sean legalizadas.

Algunas de las organizaciones de representación indígena con las que articula la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Salta son: Mesa Coordinadora QULLAMARKA, UCAV Unión de Comunidades Aborígenes Victoreñas, departamento Santa Victoria, OCAN Organización de Comunidades Aborígenes de Nazareno, departamento Santa Victoria, CIKDI Consejo Indígena Kolla de Iruya, departamento Iruya, CIARL Comunidad Indígena de la Alta Cuenca del Río Lipeo, Toldos, departamento Santa Victoria, CIPKT Comunidad Indígena del Pueblo Kolla TINKUNAKU, departamento Orán, UCKYSA Unión de Comunidades Kollas zona baja Yungas Orán, departamento Orán, Consejo Kolla de Isla de Cañas, departamento Iruya; Federación de Comunidades Autónomas del Pueblo Kolla de Salta, departamento Los Andes; Comunidad Pacha Inti, departamento Rosario de Lerma; Comunidad Vitiche y comunidad Churqui Pampa, departamento San Martín; Comunidad KONRDORWAIRA y comunidad URKUWASI, departamento La Caldera; Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); Confederación de Docentes Guaraní (CDG); Consejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA) Sede provincial en los departamentos Orán y San Martín y el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) por el pueblo chané y guaraní; y el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS).

La Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Salta

En la provincia de Salta, las primeras iniciativas educativas con perspectiva bilingüe fueron realizadas por la iglesia católica a principios de la década de 1980. El Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) junto con la Fundación Padre Ernesto Martearena iniciaron un profuso trabajo con las comunidades indígenas (Irupé Nuñez y Casimiro Córdoba, 2020, p.). Lo que permitió entre 1984 y 1985 crear el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (Prepara) que se basa en una propuesta de educación bicultural. Dos años después, el Consejo General de Educación mediante la Resolución N°1424/86 establece formalmente la incorporación de la figura del “Maestro Especial de Idioma Aborigen” en las instituciones con población indígena.

En 1991, se modifica la denominación en “Auxiliar Docente Aborigen” a partir del decreto n°1488. Paralelamente en 1986 la Ley n° 6373 de “Promoción y Desarrollo del Aborigen” creó el Instituto Provincial Aborigen (IPA) y, a través de su artículo 28, planteó la necesidad de reducir el índice de analfabetismo y promover una educación bilingüe y bicultural (Irupe Nuñez y Casimiro Córdoba, 2019, p.9).

Si bien su inserción al sistema educativo en la jurisdicción emerge bajo la figura de la pareja pedagógica, conformada por un docente indígena y un docente no indígena que requería de un trabajo pedagógico articulado, dando respuestas a viejas demandas. De acuerdo a Hirsch (2017) la figura del Auxiliar Bilingüe fue incorporada a las escuelas sin contar con una reglamentación o direccionamientos acerca de sus tareas, esto condujo a que sea la práctica la que fuera definiendo las mismas y a que, una vez consolidado el cargo, desde cada escuela se determinarán las características de su labor (p. 39).

Por otra parte, en la Ley de Educación Provincial N° 7546 sancionada en año 2008, se establece

El Sistema Educativo Provincial de gestión estatal y privada está integrado por cuatro Niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, y nueve Modalidades. Constituyen Modalidades del Sistema Educativo Provincial [...] Educación Humanista Moderna; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; la Educación Rural; la Educación Intercultural Bilingüe; la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Art. 17 p.9).

Mientras que en los artículos 58, 59 y 60 se establece que La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo [...]promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

[...] el Estado estará obligado a: a) Crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) Asegurar la formación docente específica al facilitador bilingüe, en los distintos niveles del sistema. c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la presente Ley. e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, y otros rasgos sociales y culturales.

[...] El Ministerio de Educación determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia (p.20-21).

Desde entonces, las experiencias transitadas por las/os docentes bilingües han sido diversas y variadas signada por procesos de indefinición sobre su identidad pedagógica en las escuelas, caracterizada por asimétricas relaciones de poder, que han pasado desde actuaciones vinculadas a tareas de ordenanza y ayudantía hacia meros traductores de la lengua indígena. Jalil (2016) agrega que se esperaba que sus intervenciones solucionaran los problemas y dificultades que tenían los niños para adquirir normalmente los contenidos prescriptos en el currículum oficial, de tal manera que se evitará la marcada repitencia, abandono escolar y los notables problemas de aprendizaje (p.80).

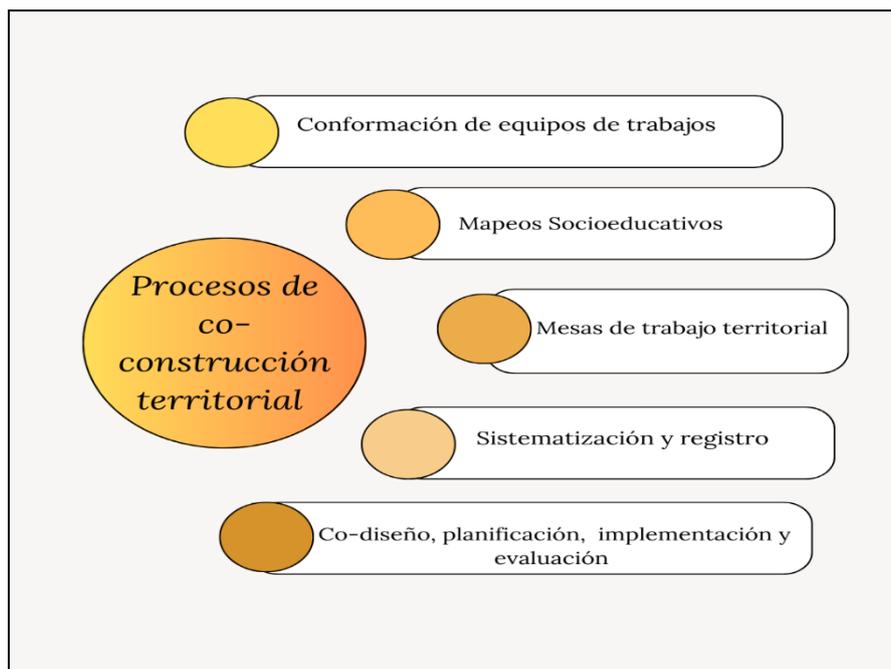
¿Por qué hablamos de una co-construcción territorial?

La co-construcción curricular con los pueblos indígenas, se fundamenta en la generación de nuevos diálogos, en el marco de un proceso de construcción de conocimientos relacionado al pensar y sentir de los pueblos. En este sentido, se propone un currículum con un sentido de realidad y un sentido de pertenencia para las comunidades involucradas en los procesos de diseño, planificación, implementación y evaluación. A través de la misma, definir contenidos curriculares que promuevan el respeto y el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las unidades educativas de la provincia y permitan valorar la diversidad cultural y lingüística que nos atraviesa y caracteriza.

Cuando nos referimos a la co-construcción significa que no puede ser reducida al diálogo entre voces provenientes de diferentes grupos culturales, ya que la comunicación está mediada por los intereses institucionales de las/os participantes de las organizaciones indígenas, es decir, los encuentros con diversos agentes son netamente intercultural, ya que incorpora epistemologías que surgen de las culturas indígenas, así como de los discursos.

Este proceso de co-construir es fruto de la interacción con los equipos de trabajo, las comunidades, las/os docentes, agentes educativos indígenas, referentes comunitarios, niñas/os que hacen parte de las comunidades, a fin de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad; y desempeñarse activamente en una sociedad pluricultural y plurilingüe.

Es en este marco, que al hablar de co-construir, se refiere a la apertura de caminos y desafíos que se nutren entre sí, siempre conscientes de su diferencia, pero también de sus objetivos comunes. A lo largo del proceso, las/os participantes no sólo contribuyen con la colectividad, sino que se enriquecen conceptualmente aprendiendo unos de otros. Por ello resulta necesario, que en el proceso de co-diseño de dispositivos de trabajo se garantice la participación en el marco de la co-construcción desde los territorios y con los pueblos indígenas de la provincia, de esta forma se detallan procesos necesarios que contemplamos para esta co- construcción:



2. Procesos de co-construcción territorial

Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2023

Conformación de equipos de trabajos

En su composición han involucrado un abordaje intercultural e interdisciplinar, priorizando en su conformación la incorporación de profesionales e referentes indígenas así como de referentes territoriales con trayectoria en educación y profesionales con experiencia en contextos socio-educativos y socio-comunitarios diversos.

Mapeos socioeducativos

En el proceso de elaboración de mapeos socioeducativos se desarrollan distintas dimensiones fundamentales para el análisis y sistematización de información construida desde diferentes áreas, organizaciones de representación indígena y entidades gubernamentales. Tienen como objetivo el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística en el territorio y en la matrícula educativa indígena. Este abordaje cartográfico permite dar cuenta de las múltiples relaciones entre contextos interculturales y la matrícula indígena en los diferentes niveles educativos.

Mesas de trabajo territorial

Se realizan mesas de trabajo territoriales como dispositivo de trabajo co-diseñado y orientado al diálogo para el trabajo colaborativo entre los equipos gestión escolar, docentes, docentes auxiliares bilingües, referentes y organizaciones indígenas, el equipo de la Coordinación de EIB, áreas ministeriales, áreas gubernamentales, intendentes, concejo deliberante, senadores, diputados y otros agentes institucionales y comunitarios, organismos diplomáticos e institutos de investigación. Tienen el

principal objetivo de generar espacios de escucha e intercambios y reflexión a fin de recuperar, sistematizar y poner en valor las formas de educación propias de los pueblos indígenas, su historización y las actuales preocupaciones que los atraviesan, como así también, el sentido que le atribuyen a la educación escolar, las/os agentes educativos y a la relación entre escuela - comunidad.

Sistematización y registro

Cuando se habla de sistematizar una experiencia como práctica reflexiva, como reconocimiento de potencialidades de las personas involucradas en el proceso, como lectura de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, como la construcción de un conocimiento de nuestras prácticas pedagógicas, para intervenir en las mismas.

La sistematización, nos posibilita la utilización de dispositivos que buscan interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales y comunitarias; también, recuperar saberes de experiencias vitales y hechos en cada comunidad, institución educativa y de las/os docentes. La construcción de los conocimientos nuevos derivados de este proceso sistematizado amplía una forma de espacio pedagógico y de retroalimentación constante en la co-construcción.

Co-diseño, planificación, implementación y evaluación

La implementación es sin duda la fase más crucial del ciclo de políticas públicas donde las ideas se ponen en práctica. Es el momento de la ejecución, aplicación o puesta en marcha de lo programado.

En ambos procesos de co-construcción curricular, junto a referentes educativos y comunitarios; y de acuerdo al momento en que se encuentra cada proceso se pueden señalar algunos aspectos a considerar para un abordaje territorial e intercultural. En este sentido, el diseño, planificación y realización de acciones orientados a la participación de referentes indígenas, equipos directivos, docentes y comunidades en instancias de socialización de la co-construcción curricular, y su anclaje territorial, ha permitido poner en valor y revisar una serie de elementos constitutivos de la dimensiones pedagógica, de gestión y administración de la política pública educativa. Entre éstos, se señalan lo siguiente:

- a. los sentidos de las co-construcciones curriculares en los diferentes contextos y con las comunidades involucradas;
- b. el alcance de las acciones en el territorio a nivel departamental y regional;
- c. la gestión escolar para un currículum intercultural;
- d. la formación de agentes estatales y comunitarios para una implementación plena de un currículum intercultural en el ámbito institucional y socio-comunitario;
- e. la configuración de mecanismos que garanticen la participación y representación permanente de las comunidades en la gestión curricular en sus territorios;

- f. la importancia de la articulación de acciones orientadas a la construcción y circulación de materiales pedagógicos situados y contextualizados;
- g. el diálogo con y entre marcos normativos en materia de educación y currículum desde el reconocimiento y respeto por las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas en sus territorios.

En continuidad con lo señalado previamente se han co-diseñado dispositivos y acciones de implementación, desde las cuales adquieren importancia: el territorio como eje articulador y categoría que organiza las propuestas y acciones desde la planificación hasta su realización; la participación de maestras/os Interculturales bilingües y referentes indígenas en la formación de directivos y docentes que se desempeñan en sus comunidades; el involucramiento de equipos de supervisión mediante el diálogo y articulación con la Coordinación EIB dadas las particularidades que presentan los niveles inicial y primario; la vinculación con áreas gubernamentales y agentes comunitarios que posibilitan materialmente la realización de acciones en los territorios.

Entonces, ¿qué implica una evaluación continua que tiende a ser más amplia que el monitoreo de seguimiento por ser concebida como un instrumento que suministra información permanente para ajustar continuamente tanto los objetivos como los medios y los procesos de una política?

¿Por qué hablamos de políticas educativas desde el territorio? ¿Qué es el territorio para los pueblos indígenas? ¿Qué entendemos por interculturalidad desde una perspectiva crítica? ¿Es política para, política con o política por los pueblos indígenas?

Estas preguntas hacen parte de la interpelación sobre el diseño y ejecución de las mismas, lo cual es extensible al resto de los ámbitos de las políticas públicas. Éstas hacen referencia al grado de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de las políticas públicas en general, y en particular, son parte de los temas de agenda de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de acciones para el efectivo cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 7546 en lo que respecta a la implementación de la Modalidad EIB en todo el sistema educativo, garantizando la participación de los pueblos indígenas en la construcción de las políticas educativas jurisdiccionales, generando espacios de diálogo, reflexión y análisis de las partes involucradas.

El concepto de territorio abarca varias dimensiones: política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), cultural (como espacio socialmente organizado, significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen) y natural (que se refiere a los recursos naturales y a las prácticas agrícolas producidas de manera colectiva y de carácter intergeneracional y acumulativo). Como señala Boege: “el territorio es para los indígenas una prolongación de la expresión material de la red de relaciones que

construye el conocimiento colectivo [...] ya que el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (Boege, 2008: 62. En Sartorello, 2016; p. 30.31).

Para el pueblo chané, guaraní y tapiete hablar de territorialidad implica seres ancestrales, animales, plantas, cerros, ríos, monte etc., capaces de interactuar entre sí, que involucra a las personas y el medio. La interacción de las personas con todos ellos se fundamenta en el respeto, el cuidado, la reciprocidad y la armonía.

Esta forma de comprender el territorio permite el desarrollo de la vida, las lenguas y las culturas e implica un diálogo entre el mundo humano, natural y sobrenatural. Las formas de habitar, recorrer el territorio y organizar el espacio (*oka* - patio, *tëta* - casa, *koo* - cerco, *kaa* - monte, *e +voka* - espiritualidad) caracterizan el modo de vida, basado en la reciprocidad - yepoepi-, la unidad - *meteiramiño*- y en el trabajo colectivo -*mötiro*- (Resolución N° 066/22. Lineamientos curriculares *Ñandereko*. Pueblos chané, guaraní y tapiete, 2022; p. 52-53).

Para docentes y referentes de comunidades del pueblo kolla el territorio connota sentidos vinculados a la pertenencia e identidad, las luchas territoriales y el legado ancestral, la espiritualidad y ritualidades que aúnan lo tangible y lo intangible, sus formas de gobernanza, la lengua y cosmovisión (Primera Jornada Regional de Formación Docente “*Yachayninchej*. Construyendo saberes con el pueblo indígena kolla para los niveles inicial y primario”, abril, Yavi, Dpto. Jujuy, 2023).

Al respecto de la interculturalidad, en palabras de Walsh (2010), esto conlleva comprenderla como

un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas [...] Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (p. 78-79).

En este sentido, ¿cómo interactúa el territorio en los procesos de co-construcción curricular como parte de las políticas educativas? ¿Qué otros mecanismos son necesarios para garantizar la participación de referentes comunitarios y educativos?

Particularidades de los procesos de co-construcción curricular como política educativa intercultural

- *Lineamientos Curriculares Ñandereko. Pueblos indígenas chané, guaraní y tapiete*



3. Lineamientos curriculares *Ñandereko*. Pueblos chané, guaraní y tapiete
Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2021.

La co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní y tapiete es una iniciativa que se gestó en los años 90 a nivel institucional, y se consolida durante el año 2018 como propuesta curricular de manera articulada y colectiva. Con el objetivo de co-diseñar lineamientos curriculares que recuperen prácticas y saberes culturales y lingüísticos; para el nivel de Educación Inicial y para el nivel de Educación Primaria.

De esta forma, las/os destinatarias/os directas/os son establecimientos educativos de Nivel Inicial y Nivel Primaria, que presentan las siguientes características: a) insertas en territorios chané, guaraní y tapiete, b) que cuentan con niñas/os que se autoreconocen chané, guaraní y tapiete o descendientes de estos pueblos, y c) que cuentan con designación de maestras/os interculturales bilingües.

Por ello, fue necesario articular con otras áreas ministeriales, a saber, la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Profesional Docente, la Subsecretaría de Desarrollo curricular e Innovación pedagógica, el Departamento de Desarrollo Curricular, y las Direcciones Generales de Educación Inicial y de Educación Primaria junto a la Coordinación de Relaciones con la Comunidad; como también con diferentes organizaciones indígenas como el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI), la Confederación de Docentes Guaraní (CDG), el Consejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA) de la Sede provincial, la Asociación del Pueblo Guaraní (APG) y el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS).

Asimismo, se contó con el apoyo de investigadoras del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades y del

Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) dependiente de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Los lineamientos curriculares *Ñandereko*, que en lengua guaraní significa - nuestra cultura o modo de ser-, en su sentido pedagógico y curricular representa un proyecto social, político, pedagógico que apuesta a la transformación socioeducativa intercultural. Uno de los aportes más sustanciosos de los lineamientos curriculares, está en la incorporación de saberes y prácticas, desde un abordaje intercultural que propone otras formas de comunicar y transmitir conocimientos en la escuela.

En tal sentido, se problematiza explícitamente la dimensión cultural del proceso educativo, focalizando en las relaciones desiguales entre diversos agentes cultural y lingüísticamente diferentes, como así en la circulación e intercambio de prácticas y conocimientos diversos dentro de la escuela. De este modo, se apunta al desarrollo de un aprendizaje significativo y culturalmente situado que atienda las necesidades básicas de las/os educandas/os provenientes de sociedades culturalmente diferenciadas (López, 2001. En Resolución N° 066/22. Lineamientos curriculares *Ñandereko* (2022).

La pedagogía del *Ñandereko* se fundamenta en prácticas, saberes y memorias que los pueblos chané, guaraní y tapiete han construido para expresar y sistematizar la educación indígena. Desde la educación intercultural se proponen estrategias de enseñanza y aprendizaje que se nutren tanto de los saberes y haceres ancestrales como contemporáneos de los pueblos, en un permanente diálogo con los conocimientos y prácticas escolares. Esta pedagogía es construida a partir de saberes y prácticas ancestrales que emergen en y desde el territorio, recupera los espacios de aprendizaje y socialización indígena para reconocer y poner en valor las formas de enseñar y aprender de las comunidades chané, guaraní y tapiete. De esta manera, se recuperan y resignifican las experiencias prácticas y cotidianas de los pueblos en relación a la naturaleza, lo sobrenatural, haciendo puentes culturales con las concepciones del mundo. Es necesario mencionar que la propuesta curricular no busca dar cuenta de todos los contenidos de las lenguas y culturas de los tres pueblos, sino solamente de aquellos que se consideran adecuados pedagógicamente para el contexto escolar.

Puesto que, la educación indígena es entendida en términos holísticos, trasciende la escuela y hace parte de la trayectoria de vida individual y colectiva de las personas. El decidir, seleccionar y sistematizar cuáles son estos contenidos es facultad exclusiva de las/os agentes comunitarios y educativos. De tal modo, esta construcción de lineamiento curricular no sólo ofrece contenidos, sino también orientaciones didáctico-pedagógicas en dos niveles: el de las instituciones educativas y el del espacio áulico u otros lugares de aprendizajes territorializados. Lo cual, deben leerse desde los territorios y adaptarse a los contextos locales, a su vez, supone la interpretación y apropiación de los equipos institucionales.

En este sentido, los lineamientos curriculares *Ñandereko* dialoga con los diferentes marcos y/o referentes curriculares establecidos por el Diseño Curricular

Jurisdiccional del Nivel Inicial, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la Res. 018/2020.



4. Proceso de co-construcción y escritura curricular: Mesas de trabajo territoriales Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2022

Su abordaje propone la transversalidad de los contenidos integrados en ejes que articulan saberes de la cultura de los pueblos chané, guaraní y tapiete:

- *vguasu, kaaregua jare tembiapo* - territorio, naturaleza y trabajo: el territorio desde cada pueblo se lo asume como un espacio vivo, sagrado e interconectado donde se desarrolla la vida natural y sobrenatural. En él habitan seres ancestrales, animales, plantas, cerros, ríos, monte etc., capaces de interactuar entre sí, que involucra a las personas y el medio;
- *Ñeereta jare irün mboarakua* - las lenguas y otras formas de comunicación: donde se recuperan cuentos, narraciones, poesía y canciones propias, como así también sueños, cantos de animales, sonidos de la naturaleza, danzas y músicas, entre otros;
- *Tètara, tètami pegua* - persona, familia y comunidad: donde se parte de la concepción de persona como global e integral, no puede escindirse de la familia y la comunidad;
- *Arakae oasague, yandevae* - historia, memoria e identidad: la dimensión histórica parte de una concepción de los pueblos indígenas de un tiempo no lineal y multidimensional. La historia es percibida de forma holística donde convergen las temporalidades natural, sobrenatural y humana. Los procesos del presente se explican y se comprenden de manera circular a partir del pasado, de los relatos del saber, de las historias de origen, las oralituras y las/os ancestras/os.
- *Mboromboete tètare, yanyangareko jare jaeño oikovae* - política comunitaria, autogobierno y autonomía: donde se comprende las distintas formas de gobernar de cada pueblo según instituciones tradicionales y actuales que

permiten organizar la vida comunitaria en sus aspectos jurídico-normativos, económicos, políticos y sociales, así como la interacción y vinculación con el Estado, la sociedad mayoritaria y los otros pueblos indígena;

- *Yaechaka teko reta* - expresiones culturales: la dimensión de expresiones culturales, permite la libre expresión de la identidad individual y colectiva. La música, el canto, la danza, el arte, las vestimentas, las prácticas festivas y ceremoniales, entre otros aspectos, son centrales para consolidar la identidad comunitaria en la medida en que transmiten los saberes, conocimientos, principios y formas de comprender a cada pueblo. El conocimiento ancestral del entorno, los materiales y los saberes técnicos se ponen en función de las artes indígenas y se activan simbólicamente en las celebraciones y fiestas comunitarias;
- *Yayemboe papaka regua* - pensamiento matemático: la visión matemática se puede definir como la visión temporo - espacial para los pueblos indígenas la cual está basada en las relaciones recíprocas hombre naturaleza, las matemáticas constituyen un elemento de reflexión comunitaria, una creación cultural, que han sido construidas históricamente sobre la base de saberes socio-comunitarios; la estructura de clasificación, la cual se asume desde lo cosmológico siendo la base de los saberes históricos, botánicos, teológicos, agrícolas y artísticos están recurrentemente en sus discursos lingüísticos dando precisión y fundamento a lo que quieren comunicar.



5. Presentación de los lineamientos curriculares *Ñandereko*
Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2021

Resolución N° 066/22. Lineamientos curriculares Ñandereko. Pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial.

Durante el 2022, se desarrolló *Ñandereko* implementación curricular en Educación Inicial, trayecto formativo que tiene como objetivo ofrecer orientaciones

concretas para acompañar en la implementación de los lineamientos curriculares *Ñandereko* en núcleos educativos de Nivel Inicial. Por ello, se diseñó un dispositivo de trabajo junto con la Dirección General de Educación Inicial, donde se abordó temáticas vinculadas a la gestión escolar intercultural, equipos institucionales, la construcción de materiales didácticos y la sistematización de experiencias educativas, de un modo transversal.

Del mismo participaron unidades educativas de nivel inicial de los municipios Aguaray, General Mosconi, Salvador Mazza, Tartagal (departamento San Martín) y Pichanal (departamento de Orán). Lo cual fue fundamental la participación de equipos institucionales: directoras/es, docentes de grados y maestras/os indígenas bilingües; con el objetivo de analizar sus propias prácticas pedagógicas en vinculación con los aportes brindados para generar propuestas situadas.

- Lineamientos Curriculares *Yachayninchej*: la incorporación de contenidos escolarizables de cultura kolla

Yachayninchej, entendido como nuestros saberes en lengua quechua, se asienta en la concepción del *yachay*, puede estar en las manos, en la lengua, en los ojos. El saber reposa en el cuerpo, no es algo inmaterial, abstracto sino que se halla corporizado, es decir, se parte de concebir el conocimiento que emerge de la experiencia,

El *yachay*, entendido desde la lengua quechua como una dimensión central del aprendizaje en donde los saberes se construyen mediante las prácticas. Al respecto, estudios en pueblos andinos, dan cuenta que allí uno aprende mirando, mirando, jugando, jugando y haciendo, haciendo (...). Si en las sociedades indígenas la palabra no tiene el peso determinante que posee en Occidente, entonces es necesario buscar alternativas didáctico-metodológicas (García, 2005; p. 15).

Las prácticas culturales kolla están vinculadas a la cosmovisión, tiene que ver con una concepción personal del universo y de la humanidad en la cual perdura en la conciencia del pueblo andino. A través de sus fiestas, en el hogar y en la montaña, en las prácticas rituales y prácticas espirituales así como también algunas prácticas religiosas unidas a la religión cristiana, todas las tradiciones convergen en la Pachamama que tiene un papel integrador de todas las energías.

Hay una historia y una memoria reivindicativa del territorio y sus luchas de resistencia como pueblo kolla y herederos de los pueblos del Tawantinsuyu, pero también de una historia colectiva común que continúa siendo articuladora del presente. Vemos que esta perspectiva de la historia se traduce en actos, saberes y prácticas propias.

El proceso de co-construcción curricular del pueblo kolla inicia formalmente en las mesas de diálogo entre el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología mediante la Coordinación de EIB y las organizaciones indígenas del pueblo kolla

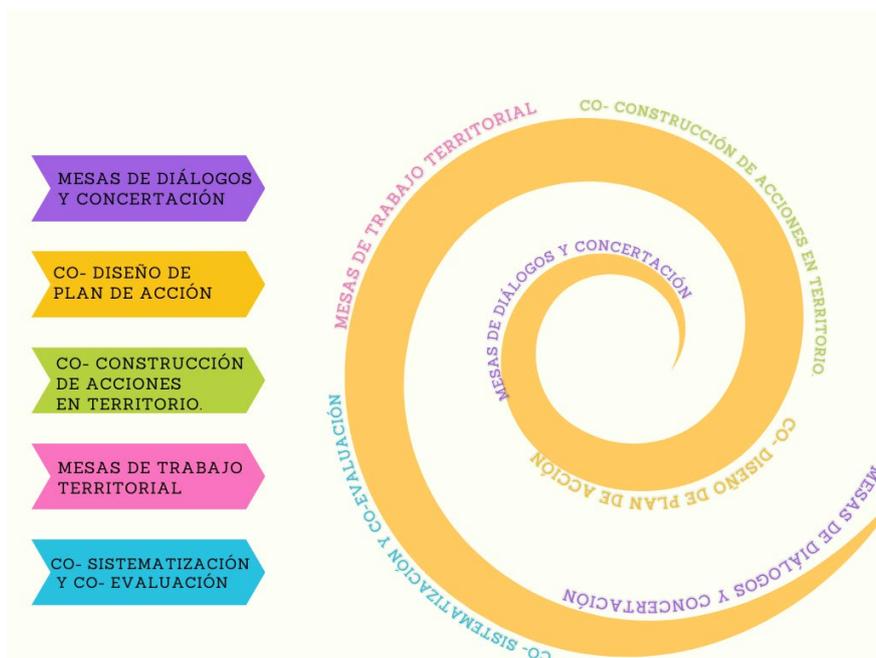
nucleadas en el territorio Qullamarka de los departamentos Iruya, Santa Victoria y Orán, en el año 2020 en contexto de pandemia. Durante estas instancias de diálogo y concertación se definieron propósitos y una forma de trabajo desde los territorios y con referentes comunitarios territoriales e indígenas, a los fines de garantizar espacios de participación de las familias y comunidades kollas, en correspondencia con el marco normativo provincial, nacional e internacional que establece y legitima la consulta libre, previa e informada de los pueblos indígenas en la definición e implementación de acciones que involucran sus comunidades y territorios.

En el año 2021, el grupo de trabajo de la Coordinación EIB se consolidó con la incorporación de referentes territoriales y profesionales indígenas del pueblo kolla, fortaleciéndose paralelamente el diálogo con el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta y organizaciones de representación indígena de toda la jurisdicción, las cuales se han agrupado en las siguientes ecoregiones: zonas de montaña, precordillera, puna, yunga, a los fines de incorporar la pluridiversidad de territorios del pueblo kolla en la provincia.

Para empezar se realizó un mapeo socioeducativo y sociocomunitario en el cual se identificaron localidades, municipios y departamentos con población de comunidades kollas en la provincia de Salta. Así también, unidades educativas de nivel inicial y nivel primario con matrícula de niñas y niños del pueblo kolla. Seguidamente, se realizó un plan de acción identificando lugares estratégicos y accesibles para la realización de mesas de trabajo territorial, siendo fundamental la gestión y articulación posible a partir de diálogo y trabajo conjunto con referentes comunitarios.

En este proceso se logró el trabajo articulado con las siguientes organizaciones indígenas kollas: Mesa Coordinadora QULLAMARKA, UCAV Unión de Comunidades Aborígenes Victoreñas, departamento Santa Victoria; OCAN Organización de Comunidades Aborígenes de Nazareno, departamento Santa Victoria; CIKDI Consejo Indígena Kolla de Iruya, departamento Iruya; UCOLT Unión de Comunidades Originarias los Toldos, departamento Santa Victoria; CIPKT Comunidad Indígena del Pueblo Kolla TINKUNAKU, Dpto. Orán; UCKYSA Unión de Comunidades Kollas zona baja Yungas Orán, departamento Orán; Consejo Kolla de Isla de Cañas, departamento Iruya; Federación de Comunidades Autónomas del Pueblo Kolla de Salta, departamento Los Andes; Comunidad Pacha Inti, departamento del Rosario de Lerma; Comunidad Vitiche y comunidad Churqui Pampa, departamento Gral. San Martín; Comunidad KONRDORWAIRA y comunidad URKUWASI, departamento La Caldera.

Mediante el trabajo interinstitucional es que se avanzó en un proceso de co-construcción territorial con organizaciones indígenas del pueblo kolla cuyos momentos principales y recurrentes en la planificación e implementación de acciones fueron: el diálogo y concertación, co-diseño del plan de acción, co-construcción de acciones en territorio y sistematización/evaluación.



6. Proceso de co-construcción de lineamientos curriculares del pueblo kolla para los niveles inicial y primaria (2020-2022) Fuentes: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2022

A lo largo del período 2021 - 2022 se realizaron 10 mesas de trabajo alcanzando los municipios de Isla de Cañas, Iruya, Nazareno, Santa Victoria Oeste, Campo Quijano, San Antonio de los Cobres, San Ramón de la Nueva Orán, Los Toldos, Vaqueros y Salvador Mazza, 1 mesa de trabajo con niñas y niños del pueblo kolla del departamento La Caldera y 1 mesa de socialización con referentes comunitarios de toda la provincia. En diciembre de 2022 se realizó la presentación formal de los documentos curriculares preliminares para el Nivel de Educación Inicial y Nivel de Educación Primaria, ante autoridades ministeriales y con participación de autoridades comunitarias del pueblo kolla.





7. Mesas de trabajo territorial realizadas en la provincia de Salta (2021- 2022)

Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2021- 2022

La relación del todo con el todo que expresan referentes de la comunidad kolla, implica reconocer que hay una práctica que es indivisible. A los fines de profundizar en los sistemas de saberes del pueblo kolla, es que se han organizado cuatro grandes ejes interrelacionados: *sistema de saberes curativos propios, espiritualidad, naturaleza y territorio; organización social política y comunitaria; comunicación, lenguajes y sistemas de saberes; economía comunitaria y complementaria.*

De esta manera, la co-construcción se materializa en la recuperación de sentidos vinculados al “qué” y al “cómo” de la educación en y desde el pueblo kolla, los cuales se resignifican de acuerdo a las especificidades expresadas en los diseños curriculares del nivel Inicial y nivel Primario de la provincia.



8. Infografía que expresa la organización curricular de *Yachayninchej* propuesta en cuatro ejes temáticos, estrechamente relacionados en una práctica indivisible. Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2022

A su vez, se ha iniciado un proceso de reconocimiento de sentidos de la lengua indígena fundante, a los fines de propiciar la revitalización de las misma comprendiendo su incidencia en el conocimiento y fortalecimiento de cosmovisión e identidades. En este proceso participativo, las/os referentes territoriales expresan la importancia de la formación a las/os educadoras/es, así como su participación como comunidades y organizaciones en todas las instancias que constituyen a esta política pública en materia curricular: diseño, planificación, implementación y evaluación.

En el reconocimiento de estos saberes, ha sido necesario reconocer también cuáles son los momentos de vida de niñas y niños del pueblo kolla, atendiendo a las particularidades un aprendizaje que deviene de la práctica y se sitúa en el ámbito familiar y comunitario.

La conformación de la identidad de la niña y el niño en la construcción de sí mismo surge desde los primeros años de vida en la familia y en la comunidad. Este complejo proceso de conciencia de sí mismo se logra por medio de una búsqueda interior que inicia en los comienzos de la vida y permite el reconocimiento de sí mismo como único y diverso del mundo que lo rodea. Este proceso idealmente conlleva a la autoaceptación, necesaria para ser protagonista de su propia existencia.

La conformación de la identidad personal de las niñas y niños en las comunidades indígenas kolla de una provincia como Salta ha sido poco abordada. Los estudios realizados se han centrado en las pautas de crianza y se han orientado a la vida adulta, más que a la de la infancia por sí misma. La identidad que se le ha otorgado a la infancia

y que crea mella en la identidad personal de las niñas y los niños a lo largo de la historia occidental, ha sido abordada por muchos autores.

9. Momentos de vida *Runa warmi* Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2022



Resulta pertinente hacer alusión a dicha mirada teniendo en cuenta que los modelos culturales de occidente se han impuesto a las sociedades indígenas por múltiples medios, entre ellos la educación institucionalizada.

La propuesta acompañada desde la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Salta, abarca los procesos endógenos de formación y socialización, que potencializan la identidad mediante la adquisición del corpus propio de su cultura. Es un proceso social / comunitario que, mediante las interacciones educativas, permite explorar, comprender identidades y fortalecer las cosmovisiones. En este sentido, en la Educación Intercultural Bilingüe están presentes los principios de diversidad cultural, diversidad lingüística, interculturalidad, integralidad, autodeterminación, autonomía.

Actualmente la línea de acción *Yachayninchej*, *lineamientos curriculares del pueblo kolla*, se encuentra en una etapa de fortalecimiento de la co-construcción curricular intercultural mediante el diseño de trayectos formativos destinados a docentes de nivel inicial y nivel primario cuyo fundamento es la sistematización de saberes, prácticas y cosmovisiones el pueblo kolla. En este proceso se han diseñado

dispositivos de formación docente con la participación de referentes comunitarios, quiénes expresan la necesidad de formar a sus docentes en el marco de acciones vinculadas a la preservación del territorio.

Para ello, en el proceso de implementación se han incorporado referentes indígenas y referentes educativos de los niveles de educación inicial y de educación primaria, en el marco de la planificación de acciones y rutas metodológicas, temáticas y formas de evaluación. El diseño de los trayectos ha sido puesto en diálogo con docentes, directivos y supervisoras y supervisores de nivel inicial y nivel primario de las ecoregiones involucradas. Estas prácticas pretenden orientar formas de trabajo articuladas, desde el pensar y sentir de las comunidades y organizaciones indígenas; a la vez que plantea el desafío de fortalecer espacios de diálogo en instancias de proposición, planificación, co-diseño e implementación de políticas educativas con participación de organizaciones indígenas e incidencia en la formación docente.

Esta lógica transforma las ausencias en presencias, pero no es solamente una presencia llamada a incidir en los procesos educativos de los pueblos indígenas es una presencia que tienen mucho que decir al mundo occidental, algo que se ignora y a veces no se quiere escuchar y está muy reflejado en acciones, racistas, de exclusión o segregación que a veces se naturalizan en las relaciones cotidianas y de la escuela. Relaciones a las que no están exentos los niños y niñas en la provincia de Salta, algo que se necesita, porque ninguna cultura es completa, y las culturas del mundo occidental tampoco lo son. Es un llamado también a ampliar con espíritu investigativo las múltiples alternativas que caben en el horizonte de posibilidad más allá de la realidad, más allá de las posibilidades en proceso y aún latentes.

Aportes de los lineamientos curriculares interculturales y bilingües a la jurisdicción: la emergencia de saberes de las comunidades

Los procesos de co-construcción curricular tienen como objetivo construir una praxis que permita transformar la escuela para alcanzar una **justicia curricular**, en la que niñas/os indígenas de nuestro territorio se encuentren reconocidas/os en las propuestas curriculares, sus conocimientos, historias e identidades, no solamente como objetos de estudio de las disciplinas, sino también, como formas y experiencias de saber para dignificar su existencia plural en tanto políticas del conocimiento (Castillo, 2016, p.160). Se podría decir, entonces, que una apuesta por la **justicia cognitiva** implica recuperar prácticas y saberes “otras/os” que han sido ignoradas/os históricamente, y que reclaman ser incorporados como parte de un proceso democratizador e intercultural en los espacios escolares y las propuestas curriculares (documento preliminar. Coordinación de Educación Intercultural, 2023; p. 30).

Lo que permite construir el sentido pedagógico y colectivo de los lineamientos curriculares interculturales y plurilingües, reconociendo la coexistencia de distintas formas de pensamientos, saberes y prácticas, impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. En tal sentido,

las pedagogías indígenas se abren al diálogo con otros saberes para abordar el proceso de aprendizaje y enseñanza de manera integral. Poner a los

lineamientos situados en diálogo con el currículum oficial constituye uno de los desafíos más complejos y urgentes, ya que esto permite interpelar el sistema educativo desde la EIB (documento preliminar. Coordinación de Educación Intercultural, 2023; p.30) .

Esto lleva a preguntarnos ¿Cuáles son esos aportes de los lineamientos curriculares interculturales y plurilingües al diseño curricular jurisdiccional?

En materia de desarrollo curricular intercultural, se podría señalar los siguientes aportes:

- posibilidad de interculturalizar el currículum mediante la participación de maestras/os bilingües, familias, comunidades y organizaciones indígenas: diseño, planificación y evaluación de saberes en el marco del diseño de propuestas educativas comunitarias;
- revitalización de saberes, lenguas y cosmovisiones que ingresan al currículum fortaleciendo identidades y trayectorias educativas de niñas y niños indígenas;
- incorporación de saberes que expresan una cosmovisión y prácticas indivisibles, en vinculación con las comunidades, sus cosmovisiones y sus territorios;
- conformación de equipos de trabajo institucional, lo que implica la participación de referentes comunitarios, equipos de gestión y plantel docente (docentes indígenas, maestras/os interculturales bilingües, docentes no indígenas);
- gestión escolar intercultural, a partir de la participación y articulación de los equipos directivos con espacios y agentes comunitarios: referentes, comunidades, consejos y organizaciones indígenas.

La política educativa intercultural se planteaba en sus inicios una concepción de interculturalidad ligada al diálogo y reconocimiento de conocimientos y saberes propios de los pueblos indígenas. Este diálogo debía establecerse al interior de un sistema educativo que históricamente percibió a la población indígena como prácticamente inexistente o confinada sólo a espacios fronterizos y aislados. El contexto de reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas establecido a partir de la reforma constitucional en 1994, la inclusión de la pregunta de autorreconocimiento en el Censo Nacional del año 2001 y 2022, entre otros dispositivos, otorgaron un importante espaldarazo a la consideración y visibilización de la presencia indígena en la educación, pero esto no es suficiente al momento de incluir contenidos propios de estos pueblos que fueran más allá del uso transicional de lenguas o la folclorización de la cultura en sus actos celebrativos y de énfasis colonial tales como el 12 de octubre y otras efemérides.

Estos procesos implican reconocer la necesidad de un enfoque de políticas públicas en materia de educación intercultural bilingüe que promueva acciones en los territorios, con agentes educativos y comunitarios, entendiendo la interculturalidad desde un posicionamiento crítico, es decir, mediante “acciones concretas destinadas a interculturalidad las políticas públicas en general y las educativas en particular (...) destinadas a toda la población que esté dirigidas a la desactivación de procesos coloniales de producción de la diferencia cultural” (Balandier 1973 en Corbetta, 2021).

Al analizar los horizontes de posibilidad al interior del sistema educativo argentino y la perspectiva intercultural, vemos una tendencia a la homogeneización de los sujetos de la educación la cual sigue presente en las prácticas educativas al interior de los distintos niveles educativos.

Es el escaso reconocimiento y legitimación de las tareas y aportes de las pedagogías propias de los docentes indígenas, lo que lleva a una permanente desvalorización de sus sistemas de saberes y de las posibilidades de construcción de alternativas pedagógicas que incluyan otros saberes dentro de los espacios de aprendizajes al interior de las comunidades en sus territorios.

En este sentido, las transformaciones en materia curricular conllevan la comprensión y un abordaje crítico y descolonizador de los procesos y prácticas que el Estado ha construido en relación con los pueblos indígenas como pueblos preexistentes. Implica también, comprender que dichas acciones pueden acompañar y/o fortalecer los procesos territoriales en donde la educación intercultural bilingüe constituye un pilar para la preservación de los territorios, las lenguas y las cosmovisiones.

Bibliografía

Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (2022). Co-Construcción Curricular con los Pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. Ponencia presentada en el marco del II Congreso Provincial de Educación. *Caminos que recorrimos, desafíos por andar*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Corbetta, S. (2021). Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020). Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america-latina>

García, F. A. (2005). Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua. Bolivia: Plural editores.

Jalil, M. L. (2016). Las prácticas pedagógicas de los docentes auxiliares bilingües en la construcción de la educación intercultural bilingüe. Aproximación a espacios didácticos particulares en el marco de la EIB. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta.

Hirsch, Silvia et al. (2017). Docentes indígenas en el norte argentino: formación, interculturalidad y prácticas educativas. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, p.37-40.

Hirsch, Silvia y Jalil, María Luisa (2018). Formación docente, curriculum y prácticas interculturales en una comunidad guaraní del norte argentino. En Cuadernos

del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 27 (1), p. 101-116.

Irupé Nuñez, Yamila y Casimiro Córdoba, Ana Victoria (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). RMIE, Vol. 25, Nro. 85, p. 419-447.

López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Apoyo. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

Vargas, A. "Notas sobre el Estado y las políticas públicas". Almudena Editores.Colombia. (1999).

Walsh, C (2016) ¿interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala.

Documentos normativos:

- ✓ Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.
- ✓ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- ✓ Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- ✓ Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.
- ✓ Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo 2022 - 2032
- ✓ Constitución Nacional.
- ✓ Constitución de la provincia de Salta.
- ✓ Ley de educación Nacional N° 26.206.
- ✓ Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546.
- ✓ Resolución N° 066/22 Lineamientos curriculares Ñandereko. Pueblos chané, guaraní y tapiete para el Nivel de Educación Inicial.
- ✓

EN TRANSITO POR EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PLURICULTURAL Y PLURILINGÜE.

María Ángeles Bensi y Ana de Anquín

CISEN. Facultad de Humanidades. UNSA

Este artículo está relacionado con otras problemáticas contemporáneas, ligadas a procesos subjetivos y de interpretaciones acerca de la realidad, también de aspectos que subyacen en situaciones pedagógicas, desde donde emergen diversas respuestas como las de la educación intercultural bilingüe, que requieren una comprensión

diferente, con los distintos aportes de las ciencias sociales, para colaborar en la comprensión de procesos contemporáneos, con raigambre cultural e histórica.

Intentamos mirar desde una hermenéutica andina y desde las epistemologías del sur, dentro del giro decolonial, para romper con la epistemología eurocéntrica que puebla nuestro pensamiento y habla.

Desde las epistemologías del sur

Las epistemologías del sur no suponen una sola perspectiva sino un pluriverso de saberes que promueven la descolonización, desmercantilización y despatriarcalización del conocimiento y de la sociedad, reconociendo la plena dignidad humana y avizorando posibles horizontes sociopolíticos emancipadores. Dice de Sousa Santos, su fundador, que se trata de un modo de entender al humano y su sociabilidad, poniendo en cuestión la naturalización de la inferioridad étnico-cultural que pervive hasta hoy: “entiendo por epistemología del sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados...” (de Sousa Santos, 2009).

El sociólogo portugués es un intelectual comprometido con el Sur, al cual define no por un lugar geográfico, sino que “Designa un espacio-tiempo político, social y cultural. Es la metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, por la discriminación racial y por la discriminación sexual” (<https://www.alainet.org/es/articulo/205734>). En sus tesis centrales reivindica y pone en valor los conocimientos artesanales, que son saberes prácticos, populares, que emanan de la experiencia y están vinculados con prácticas sociales y políticas emancipadoras.

Boaventura de Sousa Santos resuelve la aparente oposición entre conocimiento y política mostrando las consecuencias del eurocentrismo, que naturalizo la injusticia y la discriminación racista. Por lo contrario, desde la mirada de las epistemologías del sur son valorados los saberes prácticos y populares, artesanales, diversos, donde la autoría es colectiva.

Las epistemologías del Sur se oponen tanto al racismo social como al epistemológico y son la expresión de la lucha por la dignidad contra un doble desperdicio: el intelectual y el político, y contra una doble injusticia: la social y la cognitiva, ambas inseparables. La epistemología de la cual hablan las epistemologías del sur no es la convencional de teoría del conocimiento sino un instrumento para interrumpir la epistemología univoca que sostiene las políticas dominantes. Las epistemologías del Sur cuestionan el colonialismo como forma de sociabilidad basada en la naturalización de la inferioridad étnico-cultural e, incluso, ontológica del otre; por lo contrario, promueven la pluriversalidad frente al universalismo abstracto y los conocimientos basados en las experiencias de resistencia de los grupos sociales víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción de la naturaleza.

El desafío de pensar sobre nuestro pensamiento nos acerca a ser conscientes de nuestro sentido común, como una dimensión de la cultura asociada a la idea de orden que encontramos en lo familiar, y sobre el cual podemos actuar con eficiencia. El sentido

común configura los límites de nuestro conocimiento y nos confiere tranquilidad interna. Geertz (1998, p. 115) dice que para acceder al sentido común tenemos que tomar desvíos, pues “se halla tan ingenuamente ante nuestros ojos que nos resulta casi imposible verlo”.

Pensamos que nuestro sentido común está habitado por las categorías modernas instituidas desde el lenguaje y la escolaridad, por lo que proponemos estas reflexiones como una ocasión para cuestionar la trasmisión del legado eurocéntrico con el cual corremos el riesgo de repetir la opresión.

A modo de ejercicio, tomaremos las categorías de tiempo/espacio, en su dimensión estructurante, para intentar su desnaturalización, es decir para pensar sobre ellas y aceptar que son construcciones histórico-culturales. Siguiendo a Elías, las consideramos como productos históricamente variables con una función de coordinación de la actividad humana. Sin embargo, en el sentido común estas nociones son espontáneamente sustancializadas remitiendo a una realidad que parece existir fuera de los seres humanos e independientemente de ellos. Así se forma una nueva noción del tiempo como una constante cuantificable e indefinidamente reproducible de “las leyes de la naturaleza” (HEINICH, 1999, p. 47). Tiempo y espacio son interdependientes y ambos establecen relaciones posicionales: el tiempo al interior de un continuo evolutivo y el espacio entre acontecimientos móviles.

Apoyando la idea de producción humana variable en las diferentes culturas, este texto insinúa una comparación entre las categorías de la modernidad occidental con los de la cultura andina, siguiendo los lineamientos de la hermenéutica diatópica tal como la enuncia Josef Esterman (2016). De acuerdo a este autor, el pensamiento andino corresponde a un tipo de racionalidad propio que se distingue en muchos aspectos del tipo de racionalidad dominante de Occidente. Desde esta evidencia, hablar de una “racionalidad múltiple” permite hablar de una variedad cultural y civilizatoria de racionalidades.

Una hermenéutica diatópica es, al mismo tiempo, una hermenéutica intercultural de distintas racionalidades que están enraizadas en coordenadas espacio-temporales. Por lo contrario, nosotros y otras como nosotros fuimos entrenados para pensar sin tener en cuenta las condiciones donde ese pensamiento se elaboraba, se realizaba y reconocía como verdad y poder.

Desde el abordaje hermético el conocimiento de la educación tiene que ver con la comprensión y con la pluralidad de miradas que, desde las culturas y grupos, se tejen alrededor de la transmisión cultural.

En este programa académico abordaremos la perspectiva europea y otras, como la andina, dentro de una visión hermenéutica de otras construcciones y deconstrucciones sobre el pensamiento y las prácticas sociales,

Pero, desde la opción decolonial, nuestro pensamiento intentará acompañar nuestros pasos y los de quienes transitan por territorios eliminados del poder pensar

académico, pues tal como decía Pablo Freire *“La cabeza piensa donde los pies pisan”* (FREI BETO, s/f).

El giro decolonial duda de la abstracción pura y la contrapone al pensamiento enraizado en la Aby Yala profunda (América para los occidentales), sin pretensiones de universalidad. Este pensamiento viene a contagiar formas, sonidos, sabores, olores y colores que dicen sobre rostros, manos, nombres, historias, resistencias, dolores, triunfos, cansancios, derrotas y desapariciones...

En comunidades rurales e interculturales

El centro de investigación y extensión universitaria que nos agrupa, el cisen, funciona en dos de las sedes de la UNSa, una en la capital del estado provincial y otra en la ciudad de Tartagal, a 351 km al norte. Al oeste de la ciudad de Salta está la cordillera de los Andes, con altas cumbres y la meseta desértica de Atacama que compartimos con Chile y Bolivia, habitada por diversos grupos étnicos, dominados y anexados al imperio Inca durante los siglos XIV al XVI y después al dominio español.

Muy distinta es la región donde está emplazada la Sede Tartagal, que forma parte del “Umbral al Chaco” de característica tropical y selvática, forma parte de lo que se conoce como el Gran Chaco, la región que más tardíamente fue “civilizada” e incorporada a la vida nacional¹. Tartagal y las demás localidades de este distrito, son fundaciones nuevas, en una frontera de conflictos y guerras que provocaron migraciones y atropellos contra los pueblos originarios².

Destaca la heterogeneidad de la población, donde descendientes de conquistadores españoles/as y de pueblos originarios conviven con europeos/as llegados antes y después de la 2da. Guerra Mundial, y con inmigrantes sirio libaneses, árabes e hindúes. La afluencia de migrantes de países vecinos, principalmente bolivianos, es constante, con amplios mestizajes, reconocidos u ocultos (Bazán, Ma. Dolores, 2011).

En esta zona de valiosos recursos naturales, como petróleo, gas, madera, pero actualmente dramáticamente impactada por el vertiginoso desarrollo agropecuario neoliberal, las desigualdades sociales, económicas, culturales se profundizan y atraviesan lo cotidiano: más de la mitad de la población vive bajo la línea de pobreza y los indígenas son los más pobres de entre los pobres (de Anquín, Ana, María Dolores Bazán, María Ángeles Bensi, Adelaida Jerez, 2019).

En contraste con la zona del chaco, sobre la cordillera de Los Andes que marca el límite con Chile, en un entorno montañoso y árido, perviven pequeños poblados sedentarios dispersos, que conservan un rico patrimonio arqueológico y cultural,

¹La ocupación del Chaco fue llevada a cabo por los gobiernos de la “generación del ochenta” y fue obra de la expedición del ministro Victoria en 1884, culminando a principios del siglo XX, en 1917.

² En el Departamento San Martín de la Provincia de Salta, se concentra la mayor heterogeneidad de población originaria del país: guaraní, chane, wichi, coya, chorote, toba, chulupi y tapiete.

aunque erosionado por una historia de explotación y expropiación. Así, la mayor parte de los/as paisanos/as de esta zona casi no hablan sus lenguas originarias, de las cuales se conservan vocablos y topónimos. En esa extensa geografía, los/as familias de campesinos, pastores, mineros, viven dispersas y aisladas, manteniendo sus tradiciones milenarias y produciendo para la subsistencia (de Anquín, 2008).

Las condiciones de vida impidieron el acceso a la educación, donde se agrupaban varias familias, el Estado abrió pequeñas escuelas, que funcionan con dos o tres docentes y con grados agrupados o plurigrados; también se crearon escuelas unitarias, donde concurren estudiantes de todas las edades, a cargo de un solo/a docente. En menor número, se edificaron y abrieron centros educativos con albergues, dotados de más servicios, donde los/as escolares pueden comer y dormir durante la semana, sin tener que recorrer diariamente, las grandes distancias que los separan de sus hogares. Más recientemente, al extenderse los años de obligatoriedad escolar, se creó un sistema de itinerancia, con docentes para edades y disciplinas especiales, a fin de reforzar los aprendizajes y posibilitar el acceso a la educación secundaria (de Anquín y Bazán, 2017). En este trabajo nos centramos en la Quebrada del Toro en el departamento Rosario de Lerma, de la provincia de Salta, donde nuestra práctica supone la participación activa con otros/as. Transitamos, reflexionamos y descubrimos diferencias significativas en los modos de vivir que implican conocimiento y sentimiento. Sobre todo, acompañamos los procesos de reconocimiento y la organización del autodenominado Pueblo Tastil. El diálogo intercultural ocurre y se mantiene a través de un intercambio continuo desde el 2005 y nos impulsa permanentemente a poner bajo sospecha nuestras propias prácticas cotidianas para desprendernos de la racionalidad moderna occidental.

Bibliografía

- Bazan, Ma Dolores, (compiladora) 2011, Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales. Salta, Argentina: Hanne.
- de Anquín, Ana, 2008, Zona Inhospita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. Salta, Argentina: EUNSa.
- de Anquin, Ana y María Dolores Bazán, 2015, Intercultural educational experiences. On the challenges to education in Argentina's northwestern border. New York: Peter Lan.
- de Anquin, Ana, María Dolores Bazán, María Ángeles Bensi, Adelaida Jerez, 2019 en Victoria Pérez de Guzmán, Encarna Bas-Peña and Margarita Machado Casas, 2019, Gender Issues in Latin America and Spain. Multidisciplinary Perspectives. New York: Peter Lang.
- Estermann, J. 2016, Hermenéutica diatópica y filosofía andina. Esbozo de una metodología del filosofar intercultural. FAIA, 27 (6), 1-17. 2017.
- FREI BETO (s/f). Paulo Freire: una lectura del mundo. Recuperado el 2 de noviembre de 2018, de <https://www.nodo50.org/americalibre/anteriores/13/freire13.htm>
- GEERTZ, C. Conocimiento local. Barcelona: Paidós. 1983.
- Fisher, Mark, 2016, Realismo Capitalista ¿No hay alternativa? Ed. Caja Negra, Buenos Aires

- de Sousa Santos, Boaventura, 2009, Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social en books.google.com
- de Sousa Santos, Boaventura, 2018, Epistemologías del Sur / Epistemologias do Sul (Buenos Aires: CLACSO/Coímbra: CES, noviembre de 2018) CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Entretejiendo pedagogías plurales e interculturales. Prácticas, saberes y experiencias territorializadas en el noroeste argentino.

Coordinación de Intercultural Bilingüe

Secretaría de Gestión Educativa

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta

Primeros apuntes...

El presente texto recupera experiencias educativas interculturales que se vienen desarrollando en los espacios educativos de educación primaria en la provincia de Salta y que se vinculan con la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Por ello se reflexiona en torno a la potencia de las pedagogías plurales en la construcción de saberes y prácticas en clave territorial, entiendo que es el camino que fortalecerá la transversalización de interculturalidad en la provincia. Se presentan tres propuestas que docentes indígenas y no indígenas construyen colectivamente desde los territorios y en las escuelas, como parte de un proceso de ruptura que tensiona prácticas y saberes monoculturales que sostienen el olvido y silenciamiento de voces, historias, memorias y experiencias plurales dentro del sistema educativo.

En los últimos años en nuestro contexto, la educación intercultural ha tomado fuerza en diferentes ámbitos: político, legislativo y educativo, posibilitando importantes avances en materia de derechos. Este proceso comienza a institucionalizarse en Argentina en el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, al establecerse por primera vez a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las modalidades del sistema educativo.

Las primeras experiencias educativas vinculadas a la EIB se registran a principios de la década de 1990 y se extienden hasta nuestros días. Se tratan de trayectos específicos y bien diferentes en cada región del país, y en su mayoría signados por procesos de exclusión, desigualdad y racismo. Frente a ello, la EIB se desarrolló como una propuesta epistémica, política y pedagógica, siempre abierta, en permanente (de)construcción en relación a las prácticas, los saberes y la formación docente.

En este sentido, se considera la potencia de las pedagogías plurales e interculturales, ya que son de alguna manera y al mismo tiempo, pensamiento y acción. Son pensamientos cuando hilvanan posicionamientos, ideas y nociones acerca del mundo, que no se pretenden universales y homogéneos, sino que se articulan, se tejen, y traman de manera singular; y son acciones en tanto ofrecen caminos posibles para ser, estar, conocer, practicar, pensar y vivir la educación de otro modo. Involucra una política del conocimiento que pone en valor las “otras pedagogías”, aquellas que se construyen de a pie, que insisten y hacen parte de las experiencias que docentes de educación primaria despliegan cotidianamente desde “adentro” de las escuelas y las comunidades en contextos interculturales y/o plurilingües.

Entretejidos plurales e interculturales...

¿Por qué hablamos de pedagogías plurales e interculturales? ¿Qué pedagogías emergen, dialogan y se movilizan en nuestros tiempos y en cada territorio? ¿Quiénes hacen parte, la recrean y resignifican? ¿Cómo se vinculan con las prácticas de vida de los pueblos indígenas de Abya Yala? ¿Qué pasa en nuestras palabras, en el cuerpo y en las prácticas cuando entramos en conversación con ellas?

Estos interrogantes no intentan ni desean respuestas rápidas. Son puestas aquí en diálogo desde un encuentro profundo e inaugural para intentar una aproximación teórica y problematizadora acerca de los sentidos que se vienen construyendo en torno de las pedagogías interculturales en nuestros territorios. Para ello, se traza un itinerario de recorridos y búsquedas de experiencias, saberes y prácticas interculturales que vienen desplegando docentes indígenas y no indígenas de educación primaria en lo cotidiano del aula y desde adentro de los territorios como parte del acto educativo.

En este texto las pedagogías se escriben en plural y se construyen en colectivo, como parte de un proceso de ruptura que tensiona prácticas y saberes monoculturales, frente al olvido y ocultamiento de aquellas voces, historias, identidades y memorias que devienen de largos procesos de resistencias y conllevan formas otras de ser/estar/habitar el mundo.

Para acercarnos a los planteamientos iniciales nos remitiremos en primer lugar a los procesos que incidieron en la conformación de los sistemas educativos en nuestro continente ligados a la construcción de los estados nacionales, en la que ha prevalecido el pensamiento único.

La historia nos indica que venimos de una escuela homogénea, cuyo objetivo claro era ordenar/ocultar las diferencias para homogeneizar. Se necesitaba disciplinar a cada una/o que ingresara a la escuela, para ofrecerles a todas/os lo mismo, proponiendo su “inclusión” a partir de la construcción de una ciudadanía universal, que prioriza una cultura, una lengua, una identidad única, para impulsar un proyecto civilizatorio moderno con una fuerte matriz colonial. Como parte de este proceso, las diferencias no fueron incluidas.

“La escuela se convierte así en un instrumento de poder y espacio de enunciación, donde se valida y conforma una práctica discursiva que afianza una concepción de mundo, de lo que es considerado o no conocimiento, de lo culturalmente admisible; por lo tanto, la educación que se imparte ahí es lo que la estructura dominante considera necesario y apropiado impulsar desde las esferas de quienes controlan el sistema socioeconómico global; para ello, se cuenta con un dispositivo: el planteamiento curricular; los artefactos: los libros como portadores del conocimiento -ahora las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)-; y los agentes que en una relación pedagógica reproductora de la asimetría social habrán de concretar la tarea: los docentes” (Contreras, 2017).

Bajo el telón de fondo de una supuesta “igualdad”, la construcción de un “nosotros nacional” llegaría a la institución escolar moderna alrededor de un mandato que se fundamentó en la exclusión de algunos grupos sociales que no eran considerados

parte constitutiva de la nación. En este sentido Ocoró Loango (2016) agrega que “la escuela ha desempeñado un papel muy importante en la consolidación del proyecto de nación y desde su impronta fundacional ha contribuido a subalternizar a las culturas indígenas y negras, transmitiendo jerarquizaciones de clase e ideas racistas que sostienen un orden racial”. Esta posición ha contribuido a la construcción de una racionalidad instaurada por el relato y la retórica de la modernidad, que define, clasifica, invisibiliza y anula lo plural.

Las realidades que hacen parte de nuestramérica son una clara y dolorosa expresión de esta afirmación, ya que las matrices de pensamientos marcadamente colonizadoras impregnan todas y cada una de nuestras formas de ser/estar/habitar el mundo.

“... constituyéndose así en la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva dentro del actual patrón de poder. Se entiende desde allí que la pretensión de universalidad del conocimiento único sea arbitraria desde el momento en que el conocimiento no es abstracto ni está des-localizado, sino todo lo contrario” (Palermo, 2015).

Frente a estos planteamientos, diversos estudios nos advierten el peligro de reducir la historia a una única mirada acerca del mundo. En esta línea de pensamiento Chimamanda Ngozi Adichie (2019), José Carlos Mariátegui (2007) sostienen que: “la historia única nos llega desde que somos niñas/os, y va configurando nuestro ser/pensar en diferentes ámbitos de nuestras vidas”. Estas no siempre son falsas, pero sí incompletas, entorpecen y dificultan el reconocimiento de las potencialidades, al mismo tiempo, crea estereotipos, refuerza las desigualdades y niega las diferencias. “Quién las cuenta, cómo las cuenta, cuántas historias se cuentan es, entre otras cosas, una cuestión de poder. No solo por el hecho de contar la historia de otro, sino por presentarla —como suele ocurrir— como la definitiva” (Bustelo, 2016; p.237).

Es en las trincheras de los intersticios en resistencia, a contracorriente de la narrativa moderno/colonial, que la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe empieza a tomar fuerza en nuestros territorios en términos políticos, legislativos, educativos y de organización social, en consonancia con normativas internacionales, lo que ha posibilitado importantes avances en materia de derechos. Este proceso comienza a institucionalizarse en nuestro país a partir de la reforma Constitucional de 1994, en la que se reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, asumiendo con ello la pluriculturalidad y multilingüismo de la sociedad argentina, su respeto y valorización, estableciendo a su vez el derecho de los pueblos indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural. Posteriormente con la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, desde la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se manifiesta el derecho constitucional de los pueblos indígenas a una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad, entre otros aspectos.

Las primeras experiencias educativas vinculadas a la EIB en la provincia de Salta se registran a fines de los 80 y principios de los años 90, y se extienden hasta nuestros días, con trayectos muy específicos y bien distintos en cada región; atravesada por

profundos procesos de exclusión, desigualdad y racismo. En este marco la EIB se presenta como una propuesta epistémica, política y pedagógica, siempre abierta, en permanente (de)construcción que alberga diversas experiencias formativas en relación a las prácticas, los saberes y la formación docente.

En este camino los pueblos chané, guaraní, tapiete y kolla, a través de un trabajo sostenido y comprometido vienen impulsando un proceso de búsqueda, indagación y reconstrucción de la memoria histórica en torno a sus propias prácticas de vida comunitaria a partir de encuentros colaborativos que incluyen escrituras, reflexiones y procesos de sistematización de saberes y prácticas en su dimensión pedagógica, curricular y formativa. En este tejido colectivo participan activamente docentes indígenas y no indígenas, ancianas/os y autoridades comunitarias, académicas/os de universidades.

Como parte de este entretejido, las experiencias educativas que aquí compartimos nos fueron acercando a una racionalidad diferente, de la que fueron emergiendo pensamientos y acciones localizadas, y que al reconocerlas en su horizonte de posibilidades se presentan como prácticas interculturales, en tanto habilitan un diálogo de saberes con otros mundos y a partir de nuevos sentidos.

Bajo el nombre de pedagogías interculturales se enmarcan reflexiones muy fecundas en torno a las formas de vivir, los territorios que habitamos, los vínculos que conformamos, el proyecto de vida y educación que queremos desde una mirada anclada en nuestros contextos. Estas formas de pensar/hacer comienzan a hilarse a partir de historias, lenguajes, prácticas y saberes pedagógicos que fueron adquiriendo vida propia en cada territorio, poniendo en vigilancia las pretensiones universales del conocimiento.

Partimos de la idea de que la pedagogía es siempre plural y su potencia radica en la posibilidad de incidir en la construcción de ciudadanías críticas, ya que son de alguna manera y al mismo tiempo, pensamiento y acción. Son pensamientos cuando hilvanan posicionamientos, ideas y nociones acerca del mundo, que no se pretenden universales y homogéneos, sino que se articulan, se tejen, y traman de manera singular; y son acciones en tanto ofrecen caminos posibles para ser, estar, conocer, practicar, pensar y vivir la educación de otro modo. Involucra una política del conocimiento que pone en valor las “otras pedagogías”, aquellas que se construyen de a pie, que insisten y hacen parte de las experiencias que docentes de educación primaria despliegan cotidianamente desde “adentro” de las escuelas y las comunidades de contextos interculturales y/o plurilingües.

Estas pedagogías se inscriben en el movimiento del pensamiento crítico, en la que maestras y maestros indígenas indagan, co-construyen y recrean alternativas pedagógicas de inspiración comunitaria. En sus prácticas cotidianas se disponen al diálogo, la escucha atenta, al trabajo colectivo, en reciprocidad con otras/os. A la vez que contribuyen a fortalecer procesos educativos para desplegar formas otras de compartir la vida a quienes participan de ella.

Implica una opción epistémica y política de transformación de las condiciones que (re)producen la opresión, exclusión y racismo, por lo que se abren allí profundas disputas y contradicciones que se mueven desde múltiples posiciones, lo que hace que

una infinidad de nombres, acciones y pensamientos vayan poblando esta acción educativa y pedagógica.

“El camino recorrido por las pedagogías críticas en nuestros contextos nos permiten decir que no son un campo unificado ni en el mundo ni en nuestra América, pero en las dinámicas sociales específicas marcadas por los diferentes ámbitos, actores, movimientos, grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que enfatizan en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones, pero lo importante es la manera cómo se hacen complementarias esas múltiples entradas para construir los nuevos territorios de la impugnación y la emancipación. Entre las principales tendríamos: la educación intercultural, la comunitaria, la del campo, la de la madre tierra, las insumisas, las corporeidades rebeldes, las de la resistencia, las de la re-existencia, la popular, las situadas y contextuales, las decoloniales, las rebeldes emergentes, las propias, las críticas y didácticas no parametrales, y muchas otras que muestran la riqueza y la atomización de sus desarrollos”. (Mejía Jiménez, 2021).

En este sentido las pedagogías interculturales se nutren de esta multiplicidad de posiciones y miradas, plantea rutas diferentes de pensamientos, opciones de vida, maneras distintas de hacer, sentir, actuar y pensar el mundo poniendo en evidencia las múltiples existencias que se (des)encuentran en lo cotidiano de la vida y apuesta a mirar críticamente las entramadas relaciones y múltiples categorías presentes en la educación para “visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales” (Walsh, 2005). Para ello propone una forma emergente y alternativa de la acción pedagógica que va de la actitud de sospecha del otro a la confianza del encuentro para que algo nuevo devenga en la educación.

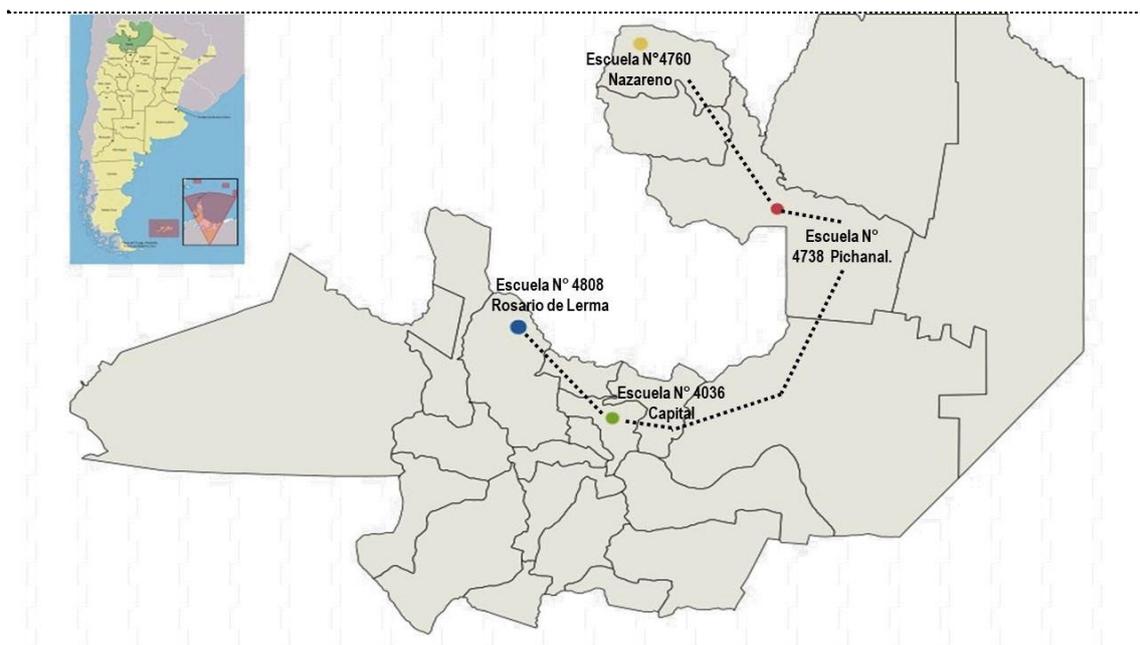
Los pueblos de Abya Yala reconocen al territorio como un espacio vital de producción de conocimientos, y forman parte de ella, las palabras sabias de las/os ancianos, las prácticas productivas y de alimentación, las formas de gobernanza y organización comunitaria, las celebraciones y los cantos, los saberes curativos, la espiritualidad y las cosmogonías. Estos se constituyen en lugares de reciprocidad, resistencia, reafirmación, oposición y re-existencia de la identidad, frente a una crisis social, política y ecológica, que, a escala global, instala políticas de despojo, extractivismo y deshumanización que resquebraja constantemente el tejido comunal.

Rutas Pedagógicas Interculturales

En la provincia de Salta, escuelas, comunidades, Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y dependencias públicas y/o privadas participan en la concreción del Postítulo de Actualización Académica en Educación e Interculturalidad, desde el cual se comparten experiencias para ser leídas, conversadas, reflexionadas y recreadas a modo de construir nuevos sentidos en torno a la educación intercultural.

En este marco, se reconocen viajes por distintas rutas pedagógicas que presentan desvíos, senderos y paisajes posibles, en tanto alternativas pedagógicas de inspiración comunitaria y escolar:

- 1° Ruta Pedagógica “**La Ruta de la Lana**”. Escuela N° 4760. Comunidad Campo la Cruz. Nazareno.
- 2° Ruta Pedagógica “**Cheram+i ñiñe - La Voz de mi Abuelo**”. Escuela N° 4738 Juan XXIII. Pichanal.
- 3° Ruta Pedagógica “**Las huellas de Andrea**”. Escuela N° 4036 Dr. Augusto Raúl Cortázar. Salta-Capital.
- 4° Ruta Pedagógica “**Tastil Resuena**”. Encuentro de Escuelas de la Quebrada del Toro.



Rutas pedagógicas interculturales

Fuente: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, 2023.

1. Ruta Pedagógica. La Ruta de la lana.

“La ruta de la lana” forma parte de una acción pedagógica que se viene desarrollando en las regiones andinas de nuestra provincia, y se sitúa en la escuela N° 4760 de la Comunidad Campo La Cruz del municipio de Nazareno perteneciente al departamento Santa Victoria.

Se caracteriza por estar ubicada en el extremo norte de la provincia de Salta, entre montañas y valles, en el límite con el Estado Plurinacional de Bolivia y se encuentra conformada por un conjunto de comunidades que se reconocen como pueblo kolla.

El área abarca desde los 4.000 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m.) hacia el oeste y decrece hasta los 1.800 m.s.n.m. hacia el este. Estas características indican la división de las poblaciones según el tipo de producción agropastoril que realizan, donde se produce papa andina (más de 30 variedades), oca, yacones, habas; además de la cría de ovejas, vacas, llamas y cabras que proporcionan leche, carne y lana para consumo familiar, comercialización o intercambio a través del trueque; práctica aún vigente en las zonas andinas. Por otro lado, se hallan los “pueblos de valle” o “del bajo” que

alcanzan los 2.400 m.s.n.m., donde la zona presenta un clima cálido y se caracteriza por producir hortalizas, frutas, maíz y legumbres.

Forman parte de las manifestaciones culturales la celebración a la Pachamama (madre tierra), el carnaval y la señalada como prácticas que marcan el inicio o finalización de la cosecha, y convergen con otras prácticas religiosas que giran en torno a las figuras de Santiago Apóstol, San Juan o la Virgen del Rosario.

La textilería kolla tiene una variada producción y técnicas de bordado (pelo cortado, punto matizo o relleno) que se fundamentan en saberes ancestrales y constituyen una de las expresiones de conocimiento más importantes en esta región. Su vigencia y pervivencia se debe a las prácticas de transmisión oral y en la mayoría de los casos, a la presencia de los recursos presentes en la zona.

La ruta de la lana representa un entretrejo de historias y prácticas que se desarrollan desde Amaicha hasta Nazareno a partir de un trabajo educativo que incluye la textilería y el hilado como saber pedagógico y desarrollo curricular intercultural en escuelas de las regiones andinas. Es un saber que poco está documentado, pero que re-existe en las prácticas comunitarias como sabiduría ancestral.

“Para nosotros, los docentes, es muy importante poner en práctica cada uno de los conocimientos que se encuentran en el seno de cada comunidad, esto es hacer posible la contextualización de los conocimientos en el lugar que nos lleve el destino a enseñar y aprender de la riqueza cultural de nuestras comunidades originarias, trabajar con ellas es garantizar la interculturalidad como política en el marco educativo” (Copa, Alemán, Cruz y Quiroga, 2022).

Docentes, niñas/os, madres y abuelas/os replican los procesos de producción de la lana de oveja en las aulas como parte de una acción pedagógica con sentido intercultural, en cuya práctica convergen palabra, corazón y pensamiento, poniendo en valor múltiples aprendizajes, donde niñas/os observan, escuchan atentamente, imitan y juegan para aprender mientras que docentes y familias guían la participación, configurando así procesos de colaboración intercultural a partir del diálogo.



En esta imagen se puede visualizar, como los mayores, en este caso, las mujeres/madres brindan los conocimientos a niñas/os para iniciar el proceso del hilado mediante el empleo de la puska (hecha de madera o palo amarillo con un tortero), lo que permite que el hilo no se baje. De acuerdo al uso que se le dará, dependerá el grosor del hilado.

Fuente: Celso Copa (2022), docente del pueblo kolla de Nazareno, co-autor de la acción pedagógica “La ruta de la lana”.

2. Ruta Pedagógica: *Cheram+i iññe* - La voz de mi abuelo

En este viaje nos detendremos en la ruta pedagógica que nos deja en la escuela indígena N° 4738, de la localidad de Pichanal, departamento San Ramón de la Nueva Orán, para conocer una experiencia intercultural y bilingüe donde escuela y la comunidad tejen vínculos de encuentros y re-existencias cargada de luchas, despojos y sufrimientos:

La Misión fue fundada por el sacerdote franciscano Roque Chielli a principios de la década de 1970, conjuntamente con unas ochenta familias que habían sido desalojadas del paraje "La Loma" por las autoridades del Ingenio San Martín de El Tabacal. Allí funcionaba la antigua Misión San Francisco del Altozano del Tabacal, creada por el mismo fraile en el año 1938. Con la mecanización de la zafra, que se inicia en la década de 1960, la mayoría de los guaraníes perdieron sus tierras y su empleo en el ingenio, y debieron migrar forzosamente hacia Pichanal. (Bugallo, 2013).

Actualmente la comunidad ava guaraní de Misión San Francisco se encuentra ubicada a 240 km de la ciudad de Salta, en el denominado "cruce de Pichanal", entre la intersección de las rutas 34 y 50. Su población aproximada es de 16.000 habitantes, de las cuales el 92% pertenecen al pueblo ava guaraní mientras que los grupos restantes son del pueblo kolla y criollos.

Las familias se organizan alrededor del trabajo agricultor en fincas aledañas, otros trabajan en el ingenio San Martín del tabacal, mientras que otras ejercen oficios y trabajos en la función pública (maestros, policías, agente sanitario, enfermeros, entre otros).

La escuela indígena N° 4738 cuenta actualmente con una matrícula de 1.257 niñas y niños indígenas del pueblo ava guaraní, entre el nivel de educación inicial y primaria, organizada en doble turno (mañana y tarde). El equipo docente está conformado por 36 maestras de grado y 3 maestras/os bilingües en el nivel primario, mientras que en el nivel inicial cuentan con 14 maestras de sala, de las cuales 2 se desempeñan como maestras bilingües en el nivel.

En este contexto *Cheram+i iññe / La voz de mi abuelo* emerge como una propuesta pedagógica a partir de un trabajo sostenido y comprometido por docentes, niñas, niños y familia en clave intercultural y bilingüe.

Este hacer pedagógico involucra a docentes de grado, maestras/os bilingües y estudiantes de 2° grado de educación primaria, con la participación de las familias, mayores ancianos/as, poniendo en valor las historias, memorias y saberes que se tejen, circulan y se comparten en la comunidad, y hacen parte de la vida escolar. Se trató de una iniciativa que vincula escuela y comunidad, territorio y lengua indígena generando la posibilidad de crear materiales educativos localizados.

Como parte de este proceso, se crea una serie de 10 cuentos bilingües, plasmados en un libro escrito y con producción audiovisual, incorpora un glosario en

lengua indígena además de un mapa de la escuela y su contexto. Esta producción fue presentada en la Feria de Ciencia, llegando a instancia nacional y se comparte en contexto de pandemia, durante el 50° Aniversario de la Comunidad San Francisco - Pichanal.



Las/os mayores de la comunidad, son reconocidas/os y valoradas/os como portadores de la historia, memoria, identidad a través de ñande ñee (lengua o la palabra). Representan un lugar importante, ya que son considerados fuente de sabiduría comunitaria y ancestral, tal y como lo muestra la siguiente imagen, en la que niñas/os escuchan atentamente los relatos y narraciones.

Fuente: Silvano López, Natividad Arce y Mirna Camargo (2022)

3. Ruta Pedagógica. *Mburuvicha* Andrea

Continuamos con la ruta pedagógica que nos detiene en la experiencia de la escuela N°4036, ubicada en Barrio Bancario, zona sur de la ciudad de Salta, donde concurren niñas/os de barrios aledaños y de localidades próximas como Cerrillos. Como parte de una propuesta colectiva y en red, desde el 2015, diferentes agentes educativos y comunitarios vienen co-diseñando un espacio educativo que tiene a su resguardo objetos y elementos culturales de distintos pueblos indígenas de América del Sur y en particular de Argentina, que lleva el nombre de museo escolar, cuyo proceso contó con el acompañamiento de integrantes del museo *Pajcha* y referentes de pueblos indígenas de la provincia.

Este espacio se constituye en un lugar de observación, exploración, indagación y construcción de saberes, en la que estudiantes y docentes despliegan un conjunto de acciones a través de diferentes talleres y proyectos educativos, permitiendo el desarrollo de actividades planificadas, no desde un sentido estático y de recopilación de saberes, sino desde una dimensión formativa y transversal de conocimientos que integra áreas como historia, música, ciencias naturales y sociales, arte. Entre las propuestas realizadas se destaca la propuesta pedagógica “Siguiendo las huellas de Andrea”, que consiste en una producción bilingüe, escrita en lengua guaraní y castellano. Este proceso creativo inicia con la llegada de la *mburuvicha* Andrea Segundo a la escuela, luego de recorrer 253 km desde Pichanal, departamento de Orán a la

escuela N° 4036 para sembrar un semillero intercultural que reivindica la memoria ancestral y comunitaria.

Se trató de una propuesta pedagógica impulsada desde el área de música que, junto a estudiantes de 4to grado de educación primaria, fueron desarrollando diferentes actividades a partir del taller de patrimonio cultural correspondiente a la Jornada Extendida.

En cada encuentro fue posible abordar un tópico para trabajar de manera colectiva: los sistemas de vida del pueblo guaraní, la historia y conformación de la comunidad, los paisajes y su naturaleza, las manifestaciones culturales y artísticas, las formas de producción y su organización comunitaria, entre otras. Este camino tuvo un recorrido de cuatro años, lo que posibilitó la producción de contenidos pedagógicos plasmados en nueve micro-radiales, la grabación de un disco con música instrumental, canciones y dos relatos grabados por Andrea, además de la realización de un viaje educativo para conocer la Misión San Francisco, Pichanal, comunidad donde vive Andrea Segundo.

Cada una de estas experiencias pedagógicas fueron abriendo camino a nuevos sentidos, miradas y pensamientos, que fueron advertidas por docentes y estudiantes desde una doble dimensión: el reconocimiento de los territorios, de los pueblos indígenas y sus sistemas de saberes, y por otro lado el conocimiento en torno a sí mismos, en relación a las formas de pensar, sentir y actuar en el mundo.



En esta escena escolar, niños/as de la escuela N° 4036 realizan un trabajo de entrevista, con la mirada atenta de la docente de grado, en la que la *mburuvicha* Andrea Segundo comparte su experiencia como sabia de la Misión San Francisco- Pichanal en torno a los sistemas de saberes del pueblo guaraní.

Fuente: María Soledad Morales, docente del área de música, responsable del proyecto “Siguiendo las huellas de Andrea”.

4. Ruta Pedagógica. *Tastil Resuena*

Finalmente, nuestro recorrido pedagógico se detiene en la experiencia itinerante que inicia en Escuela N° 4808 Gesta Sanmartiniana ubicada en el Departamento de Rosario de Lerma, y se traslada hacia la comunidad de Tastil en la Quebrada del Toro para dar paso a un nuevo camino en la educación intercultural.

“*Tastil resuena*” surge como una propuesta de educación intercultural que apuesta al intercambio y al encuentro de experiencias a partir de un proceso creador que conjuga arte, educación y territorio. Se trata de una experiencia que se viene tejiendo durante varios años entre diferentes educadoras/es, estudiantes, artistas y referentes comunitarias/os, en y desde los territorios.

En este entretejido “resuenan” múltiples identidades y manifestaciones culturales en la que convergen pensamientos, voces y haceres que se resignifican en lo cotidiano, en relación con otras/os y desde “adentro” de las escuelas y las comunidades.

Como parte de este proceso, se resalta la experiencia llevada a cabo durante el 2022 como parte de un proyecto educativo que nace en la Escuela N° 4808 Gesta Sanmartiniana de la ciudad de Rosario de Lerma, en el marco de la propuesta “Identidad cultural”, la cual se desarrolló a través de talleres socioeducativos interculturales a cargo de docentes de grado y de áreas especiales vinculadas al teatro, la música y la educación artística. Para ello, llevaron a cabo diferentes actividades que consistieron en la reconstrucción de la historia y la memoria de las/os estudiantes para abordar, desde allí, la identidad cultural en diálogo con las diferentes expresiones como la música, cantos, danzas y los saberes ancestrales. De ahí que, como resultado de este trabajo institucional y colectivo, se gestaron diferentes espacios a través de un itinerario de recorridos y viajes por instituciones educativas, espacios de arte hasta llegar a la comunidad de Santa Rosa de Tastil, propiciando nuevos caminos para emprender propuestas interculturales.

En este semillero de experiencias deviene “*Tastil Resuena: Encuentro de Escuelas que fortalecen la identidad cultural*” en el marco del Taller: “Una mirada a mis raíces”, para compartir saberes y prácticas interculturales trasciende los espacios escolares y se vincula con la comunidad, a partir de un trabajo articulado entre educadoras/es, estudiantes, familias y referentes comunitarios, gastronómicos y artistas locales y nacionales.

En el presente año, la comunidad de Santa Rosa de Tastil será sede del segundo encuentro de escuelas que fortalecen la identidad. Lo cual, está a cargo de docentes y estudiantes de la Escuela N° 4620 ubicada en la Quebrada del Toro del departamento Rosario de Lerma. Se trata de una propuesta que busca fortalecer el proceso de reconocimiento identitario a través de redes colaborativas de trabajo entre distintas instituciones educativas, comunitarias e indígenas de la provincia de Salta. Para ello, se proponen diferentes espacios de intercambios a través de muestras socioeducativas, talleres, mesa panel y exposiciones con la participación de docentes, estudiantes, organizaciones y referentes comunitarios, artesanos y gastronómicos, a partir de la socialización y puesta en práctica de diversas herramientas metodológicas y pedagógico-didácticas para el fortalecimiento de la práctica educativa en contextos interculturales.

El primer encuentro de escuelas que fortalecen la identidad “*Tastil Resuena*” se llevó a cabo en la comunidad de Tastil durante el 2022. Para nosotras/os las/os educadoras/es representan un gran desafío y un sueño cumplido. Busca fortalecer los vínculos entre escuela-comunidad para que nuestros estudiantes encuentren sentido y significado en aquello que aprenden.



Fuente. Julieta Barboza, educadora y responsable del proyecto “*Tastil Resuena*”.

Propuestas de actividades

Tema: Las lenguas y otras formas de comunicación

Año/grado: 1° y 2

Actividad de inicio

Reflexionar lo que sucede en el espacio áulico cuando inicia la jornada escolar, poner foco en el trato y el tipo de lenguaje que utilizamos diariamente, las palabras cotidianas y las que usamos en otros contextos y espacios.

Actividad de profundización

Presentar y compartir las palabras pensadas, traer palabras nuevas del hogar, formas de saludo, formas de presentación de cada uno, se pueden ensayar, ponerlas en discusión, luego incorporarlas. También se pueden incorporar canciones o juegos.

Escribir saludos, canciones o juegos vinculados a los saludos, pueden hacerlos en pequeños grupos, buscar otras formas de saludos, utilizando otros lenguajes: señas, gestos, movimientos corporales, etc.

Actividad de cierre

Reflexionamos sobre la importancia de la lengua y si es posible aprender otras.

Con orientaciones de las/os docentes indagamos si en la escuela o en la comunidad hay personas que hablan otras lenguas. También podemos organizar un encuentro donde se visibilice la existencia de otras lenguas y formas de comunicación.

Tema: ¿Quién soy? ¿Quiénes somos?

Año/grado: 2° y 3°

Actividad de inicio

Escuchamos atentamente la historia de Arami.



Imagen. Proyecto ***Cheram+i iññe / La voz de mi abuelo.***

Hola, yo soy Arami, tengo 7 años, estoy en segundo grado y soy del pueblo guaraní. El nombre que llevo me lo eligió mi mamá y significa cielito. Mi comunidad se llama Misión San Francisco y queda en un lugar que se llama Pichanal.

Toda mi familia es del pueblo guaraní. Yo vivo con mi papá que se llama Silvano (cheru), mi mamá (ches+) se llama Natividad; mi abuela (cheyar+) Andrea y mis hermanitos (chep+k+ reta), Juan y Andrés. Todos vivimos juntos y hablamos una lengua indígena.

En mi comunidad hay escuelas, iglesias y un centro comunitario que se llama yemboat+renda (lugar de encuentro). En el monte podemos encontrar al quirquincho (tatu), zorro (aguara), tigre (jagua) y sapos (kururu).

Me gusta jugar al fútbol, y en mi comunidad jugamos niñas y niños (michiareta). A veces construimos casas de barro, sacamos mangos de los árboles y nos sentamos alrededor del fuego (tatami) a escuchar las historias que nos cuentan nuestros abuelos.

Actividad de profundización

Luego de escuchar la historia de Arami, te animas a contar tu historia, teniendo en cuenta los distintos elementos o dimensiones de la identidad:

- Nombre, edad, lugar donde vives, significado de tu nombre, comidas, juegos y canciones de preferencias (identidad personal)
- Nombre de los integrantes de la familia, que trabajos o tareas realizan cada uno, que actividades o juegos comparten (identidad familiar)
- Actividades o celebraciones de la comunidad, lugares o espacios importantes, actividades productivas que realizan (identidad comunitaria)

Actividad de cierre

- Compartimos nuestras biografías en el aula y escuchamos la de otras/os compañeras/os para conocer sus historias.
- Identificamos las palabras escritas en lengua indígena y elaboramos un listado con su significado.
- Confecciona un retrato familiar a través de un dibujo.
- En casa y con la ayuda de la familia dibujamos en un afiche nuestro árbol genealógico para compartirla en la próxima clase.

Tema: Entretejiendo saberes

Año: 4° y 5° grado.

Actividades de inicio: Conversamos con la familia (madres, padres, abuelos, tíos) sobre las actividades productivas que se realizan en casa o en la comunidad, por el ejemplo: la producción de lana de oveja, el hilo de chaguar, el queso de cabra, tallado en madera, la elaboración de cerámicas o bien de cestería.

Para ello, preguntamos: - ¿A qué edad aprendieron esta actividad? ¿Cómo les enseñaron?, ¿en qué lugares? ¿Se enseñaba lo mismo a las niñas y a los niños?, ¿por qué? ¿Se sigue enseñando así en la actualidad? ¿Qué ha cambiado y por qué? ¿Se trabajaba esta actividad en la escuela?

Actividad de profundización: De manera grupal, nos disponemos a intercambiar la información que logramos obtener en la comunidad o con la familia. Comparamos los datos de cada integrante del grupo para identificar aspectos comunes o diferentes para ampliar la información.

Luego de organizar la información, de manera grupal, diseñamos a través de un dibujo, la secuencia o los momentos de la actividad productiva investigada.

Actividad de cierre: Compartir las producciones grupales. Explicar y exponer acerca de los saberes producidos en el grupo a fin de poner en valor los conocimientos presentes en la comunidad y las familias.

Tema: Prácticas comunitarias y expresiones culturales.

Año: 6° y 7° grado.

Actividad de inicio:

Escuchamos atentamente un relato contado por abuelas/os o referente comunitaria/o invitada/o acerca de alguna celebración o actividad cultural de la comunidad, señalando el periodo/tiempo en que se lleva a cabo y el sentido que tiene para la comunidad o la región.

Por ejemplo, el pueblo guaraní celebra el arete guasu (fiesta grande) durante el tiempo del carnaval y desarrolla el mötiro (trabajo comunitario), mientras que el pueblo kolla lleva a cabo la celebración a la madre tierra (Pachamama) y el trabajo comunitario se

conoce como minka/minga. Cada una de estas actividades o prácticas tiene un sentido comunitario, y son organizadas en espacios y tiempos determinados.

Actividad de profundización:

-Indagamos y preguntamos a la persona invitada de la comunidad: cómo surge esta actividad comunitaria, quiénes participan en ella; qué elementos están presentes, se produjeron algunos cambios a lo largo del tiempo y cuáles se han mantenido.

-Analizamos la relación de estas fiestas con las actividades productivas, espirituales y culturales de la comunidad.

Actividad de cierre:

-Confeccionamos de manera grupal un calendario agro-festivo que nos permita ubicar estas actividades, a partir de la información obtenida.

Tema: Identidad Cultural y Memoria Comunitaria

Año: 6° y 7° grado

Actividad de inicio:

La escuela como un espacio diverso y donde se desarrolla una extensa gama de experiencias, donde escuela y comunidad pueden tejer vínculos de aprendizajes. Para ello, se pueden organizar acciones pedagógicas que involucren a las familias y la comunidad. Con orientaciones de las/os docentes se propone elaborar una guía de preguntas que permitan recuperar la memoria ancestral y comunitaria para abordar la identidad cultural.

Las preguntas pueden estar orientadas a conocimientos relacionados con la naturaleza, la elaboración de productos u objetos, con actividades productivas, con prácticas curativas, celebraciones, formas de organización social y comunitaria entre otras.

Para ello elaboramos de manera grupal un listado de posibles preguntas sugieren algunas preguntas que pueden orientar la indagación: ¿A qué jugaban cuando eran niñas/os? ¿Cómo era la comunidad antes y cómo es ahora? ¿Qué actividades o celebraciones se mantienen en la comunidad? ¿Cuáles son las “celebraciones” por las que se reúnen? ¿Tienen alguna comida que compartan en familia?

Actividad de profundización:

Luego de elaborar el guión de preguntas, es importante compartir sus producciones en el aula y con sus compañeras/os, a fin de ampliar o reformular el guión para la recolección de información.

Podrán emplear diferentes recursos para el registro de la información: pequeños audios, grabaciones o registros escritos. También podrán incorporar nuevas preguntas durante las entrevistas.

Actividad de cierre:

Los relatos podrán ser compartidos y leídos en el grupo clase. Con la información de todos es posible elaborar un cuaderno o libro de memorias que organice y sistematice los relatos e informaciones proporcionadas por las familias.

Asimismo podrán buscar otras historias o relatos, de la escuela, de las comunidades, ciudades o pueblos donde viven. Invitar a que las cuenten, y rescatar los valores y aspectos que podrían llevarse a cabo en la escuela, realizar un Mural con los relatos que

hayan impactado en las/os estudiantes. Compartir dibujos, fotografías en articulación con otras áreas como arte y música.

Fortaleciendo entretrejos desde los territorios y las aulas...

Hace varios años en la provincia de Salta se vienen desarrollando diferentes experiencias de educación intercultural y/o plurilingüe que proponen un giro en los modos de conocer y producir conocimientos en torno a las experiencias educativas y los espacios escolares.

Las experiencias reseñadas a lo largo de este escrito dan cuenta del esfuerzo que hacen, algunas/os maestras/os indígenas y no indígenas, por salir del relato único para empezar a cuestionar al narrador omnisciente y enfrentar así la manera en que las instituciones, según Arturo Escobar (2017) “han abordado, percibido, formulado y conceptualizado las diferencias y la diversidad cultural”.

En este intento de construir caminos alternativos y opciones de vida, “fueron emergiendo nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos aún invisibilizados, que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (Suarez, 2017).

No está demás enfatizar que estas experiencias y la de muchas/os otras/os docentes no están escritas, sino que están empezando a ser compartidas y puestas en diálogo en los territorios. Se pronuncian desde el orden de la rebeldía para mostrar la fecundidad en que otras educaciones, escuelas y pedagogías se están construyendo.

Encontramos en la noción de pedagogías plurales e interculturales la posibilidad de poner en palabra, pensamiento y corazón las diferentes acciones pedagógicas que buscan conmover insurgentemente al sistema-mundo-moderno. Esta construcción no es un concepto para enunciar, sino que implica movimiento y acción en tanto práctica de vida en contra de la exclusión, el racismo, el extractivismo y las injusticias.

Estas pedagogías se manifiestan desde múltiples presencias y expresiones en contra de las narrativas del poder y hacen cuerpo en aquellas/os que la viven, explican y transforman desde sus comprensiones, sus luchas y resistencias en cada lugar y en cada tiempo. A su vez, su construcción reclama iniciativas y acciones en materia de políticas educativas que contemplen los procesos de producción curricular, desarrollo normativo, formación docente y la elaboración de materiales didácticos interculturales y/o plurilingües en los distintos niveles del sistema educativo.

“Un elemento importante y urgente, cuyo análisis aún está pendiente, es detectar cuánto presupuesto se destina a la educación intercultural bilingüe y a las acciones que tienen que ver con la interculturalización de los sistemas educativos. La visibilidad de estos datos para la totalidad de la ciudadanía es, sin duda, otra de las mayores deudas de los Estados de la región” (Corbetta, 2020, p.201).

Estos planteamientos nos permiten reflexionar acerca de cómo los pueblos indígenas y sus educadoras/es son los que vienen impulsando propuestas pedagógicas

interculturales “desde adentro” de los territorios, que devienen de un largo proceso de búsqueda, indagación y reconstrucción histórica de la memoria ancestral, comunitaria y lingüística que ponen en valor sus propios sistemas de saberes en diálogo con otros. Desde allí es que se tejen, tensionan, y disputan acciones, saberes y vínculos entre el Estado, las universidades, las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones.

Si bien nos queda mucho camino por recorrer y seguir construyendo, desde las pedagogías plurales e interculturales, podremos avanzar hacia el reconocimiento de otras experiencias, voces, prácticas, cosmogonías, saberes aun invisibilizadas, y que en lo cotidiano del acto educativo, insisten en transformar los espacios escolares desde una posición ética, política y más humana.

Bibliografía

-Adichie, Ch. (2011). Conferencia Ted “El peligro de una sola historia”. En línea: <https://youtu.be/sYltZ3bTosU>

-Bustelo, C. (2016). Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires: Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras.

-Contreras, I. (2017): Pedagogía de la Comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo ñ bakuu. México, ISBN: 978-607-97861-0-6

-Copa, C., Cruz, A., Alemán, M. y Quiroga, M. (2022). De Amaicha a Nazareno. Entretejiendo Historias. Trabajo Final. Postítulo de Actualización Académica en Educación e Interculturalidad. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

-Corbetta, S. (2020). Desafíos de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación. En C. Maldonado Valera, M. L. Marinho y C. Robles (eds.), Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/59), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

-Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín, Colección Pensamiento Vivo. Ediciones UNAULA.

-Mariátegui, J.C (2007): 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho. Tercera Edición.

-Mejía Jiménez (2021). Educación (es), escuela (s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III. Movimiento de Educación Popular y Promoción Social. Quito, Ecuador, Editorial Fe y Alegría.

-Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. Revista

Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, Vol. 5 N° 41. ISSN: 0122-4328

-Pérez Bugallo, N. (2003). Historia, memoria y pasado reciente entre los guaraníes de la Misión San Francisco - Pichanal, Salta: una aproximación. En Sendón, P. y Villar, D. (2013). Al pie de los andes. Estudios de etnología, arqueología e historia. Cochabamba, Ed. ILAMIS. ISBN 978-99954-859-2-4

-Suarez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. En Investigación Cualitativa, vol. 2, núm. 1, pp 48-60.

-Walsh, Catherine (Ed.) (2005). Pensamiento crítico y matriz decolonial. Reflexiones Latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ediciones Abya Yala.

ANÁLISIS Y APORTES SOBRE LAS MODALIDADES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) Y RURAL

**Mabel Argañaraz
Ariel Durán
Oscar Vara
Flavia Vilte
Laura Cortez
Ana de Anquín**

CISEN – Universidad Nacional de Salta

Introducción

Consideramos los desplazamientos en los intereses políticos y económicos desde los mandatos fundacionales de nuestro país - identidad nacional homogénea, oligarquía terrateniente, modelo civilizatorio europeo - hasta un siglo XXI aparentemente abierto a poner en vigencia los derechos legales conquistados por los pueblos originarios. Intereses entre los cuales se fue escribiendo una historia teñida de un relato hegemónico, omitiendo en su recorrido sucesos y simultáneamente invisibilizando otras realidades. En parte de este relato tuvo que ver la escuela, como institución de la modernidad, en su carácter público, gratuito y obligatorio, a fines del S. XVIII y principios del S. XIX, devenida de un proceso de institucionalización de la educación que pronto debía encontrar un lugar físico y sistemático para ser transmitida. De esta manera, como instrumento y principal estrategia de la construcción de los Estados Nacionales, tienen lugar los sistemas educativos bajo el discurso de la igualdad y la ciudadanía, ideales que lejos estarían de aquel pueblo dócil y obediente que finalmente buscaban. “El largo período previo a la construcción del Estado nacional argentino da cuenta de un complejo entramado de relaciones interétnicas que sin eludir el conflicto vio surgir espacios fronterizos donde tuvieron lugar constantes intercambios comerciales, firma de tratados e intensos contactos de convivencia que luego fueron negados para construir más sencillamente al enemigo que se buscaba exterminar” (Sileoni, A., en Nagy, M. 2015).

En la última década, cuando desde el Estado Nacional se alienta a la defensa de los derechos de los pueblos originarios buscando “generar” condiciones para una educación intercultural, aunque con lógicas paradójicas, los/as pobladores/as transitan anhelos y presiones contradictorias, donde emergen históricas relaciones de subordinación, subestimación e intolerancia a las identificaciones étnicas.

Dinámicas y tensiones en las que no resultan exentos procesos de reconocimiento y autoreconocimiento en las comunidades. Como bien explica Fraser,

N. (1998), la conformación de movimientos sociales y de identidades colectivas pusieron en el centro del debate algunas cuestiones referidas al papel de la cultura, del orden simbólico, de las representaciones y del lenguaje, en relación con el reconocimiento.

En esta zona de nuestro país suceden diferentes dinámicas de adscripción étnica a la par que se lucha por derechos legales y legítimos. Por ende, si bien los distintos grupos étnicos construyen fronteras desde las cuales buscan diferenciarse, a su vez, estas fronteras resultan también ser porosas y móviles (Diez Hurtado, A. y otros, 2009, p. 23).

La formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe – EIB-

El marco de referencia de este artículo es el proyecto de investigación CIUNSa. Tipo A N° 2483/0: “Modos de subjetivación docentes. Estudio biográfico-narrativo con docentes de carreras orientadas a la modalidad en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, acompañado por otros procesos investigativos “Interculturalidad, reconocimiento y subjetivación. Un estudio sobre relatos biográficos de estudiantes y docentes en una zona andina de Salta”. Proyecto Tipo B. N° 2403, y proyectos de extensión y voluntariado que anteceden: Proyecto “ABRA: acceso a logros educativos para escuelas y comunidades andinas” (2007-2008), financiado por la Fundación YPF; Proyectos de Voluntariados Universitarios desde el 2016-2017) y Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de Salta, “Reconocimiento de la Cultura de la Comunidad Aborigen Quebrada del Toro: memoria social, saberes y prácticas locales”, y “Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Iruya” (2017). Además, de la experiencia formativa que se llevó adelante del Postítulo en Educación Rural e Intercultural (Res. H. N° 682-08) con la participación de docentes de distintas zonas geográficas de la provincia, produciendo cartillas y promoviendo la elaboración de textos didácticos.

En el noroeste de la Argentina, el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino - Cisen- es una de las instituciones de investigación e intervención socioeducativa en territorio que desde la década del 90 ha promovido, acompañado y sostenido experiencias de directivos, docentes y referentes de pueblos indígenas y rurales. Entre sus equipos de trabajo reúne a investigadoras/es, docentes, extensionistas (estudiantes, graduados/as, becarios/as), y protagonistas en terreno, que interroga el reconocimiento de las diferencias y desigualdades en la frontera noroeste, colaborando para una formación docente situada.

En el Cisen desarrollamos una propuesta pionera en la región que consistió en materializar un espacio de especialización destinada a docentes que desarrollan sus prácticas educativas en “zonas inhóspitas”, entre cerros y laderas, entre yungas y desiertos. Se trató del Postítulo de especialización docente denominado “Educación Rural e Intercultural”, que no solo permitió, una vez más, el encuentro de profesionales de la educación, si no que fortaleció su vínculo y su tarea educativa. Siguiendo con esta línea, fortaleció el trabajo territorial ponderando los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas y la defensa de los derechos humanos. En el ámbito de la Universidad, la Especialización significó una respuesta que la casa de estudios no había dado a las comunidades rurales menos favorecidas y sentó las bases para que luego se potencien espacios que permitirán el encuentro, el diálogo y se materialicen propuestas formativas interculturales.

Esta trayectoria en el campo de la Educación Intercultural y Rural supuso una opción mucho antes que estas modalidades se reconocieran en la Ley de Educación Nacional, más precisamente a través de sus capítulos X: Educación Rural y Cap. XI: Educación Intercultural Bilingüe. En su artículo 54 expresa: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad (...)”. De esta manera, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 incorpora las modalidades de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Rural para todo el país, sin discriminar regiones, retorna principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, respondiendo a la obligación del Estado de adecuar políticas y programas en torno a los derechos fundamentales de los pueblos originarios. En consecuencia, esta ley toma los principios constitucionales de igualdad y no discriminación y en su espíritu propone una cultura democrática que respete las culturas y lenguas originarias de este continente, promoviendo a la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación que protejan el patrimonio cultural.

En estos contextos, distintos agentes y organizaciones reclaman atención a sus necesidades y respeto a su cultura ya que, si bien conquistaron la igualdad de derechos legales, todavía no se cumple en las prácticas concretas. Estos reclamos, nos exige conocer las características socioculturales de los pueblos indígenas y campesinos, requieren producir estrategias y textos pedagógicos y didácticos situados, locales y apropiados, y pensar la formación de los y las docentes, que implica “pensar la escuela en su complejidad empírica y, también, trascendental; esto es, como condición de posibilidad de la formación misma. Porque sin un pensamiento de la escuela, la formación pierde su densidad histórico-política, su soporte material y simbólico” (D’lorio, G. 2012: 55).

Las políticas educativas impactan en las prácticas docentes y en las subjetividades, dentro de procesos -macro y micro- sociales, económicos y políticos. Las dos últimas décadas marcaron en el país un giro en el tratamiento de la cuestión indígena que significó impulsar experiencias vinculadas a la formación docente a favor de la lucha de los pueblos indígenas de la región. Esto significó algunos logros colectivos por parte de estos como el reconocimiento constitucional en el año 1994, y la posterior aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Consideramos que las condiciones de actuación en el campo educativo experimentan un impacto positivo con la promulgación de la Ley de Educación Nacional, ya que señala: “*el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as estudiantes valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad*”. Al ampliar y diversificar las metas educativas, crece la demanda por nuevos conocimientos y metodologías que posibiliten incluir las diferencias en una educación tradicionalmente creada para uniformar y homogeneizar. Sin embargo, sería un error suponer que las propuestas inclusivas se generan solo desde el Estado o desde las macropolíticas, por lo contrario, también se legisla a partir de la emergencia de nuevas situaciones que cuestionan prácticas habituales. Parafraseando a Brumat (2011), si bien la educación rural fue un tema que se mantuvo al margen en las políticas de formación docente durante años, no fue ello un impedimento para que algunas instituciones educativas incorporaran contenidos desde otros espacios

curriculares o desde las instituciones formadoras se promovieran prácticas de residencia en escuelas rurales.

Así, emerge en torno a la formación docente, un ámbito especialmente sensible a la inclusión que debería poner en valor las culturas, lenguas y conocimientos históricamente excluidos del sistema educativo nacional. Múltiples experiencias se generan a final del siglo pasado y principio del siglo XXI otorgando especial importancia a la formación de docentes de pueblos indígenas como fueron los casos desarrollados en las provincias de Chaco y Formosa. Posteriormente otras jurisdicciones como son el caso de Salta y Santiago del Estero, quienes ponen en marcha la formación de docentes en el marco de la modalidad de educación intercultural bilingüe en territorio de poblaciones indígenas desde 2012.

Si bien, se expresa un avance en las políticas educativas, también existen condiciones que opacan un pleno ejercicio de la Educación Intercultural Bilingüe, como por ejemplo: la falta de materiales pedagógicos contextualizados, situados y locales que posibilite un acto pedagógico intercultural y bilingüe expresados en saberes, prácticas y discursos de los pueblos indígenas, condiciones precarias de trabajo de los profesorado, docentes nombrados por disposiciones ministeriales, algunos de ellos sin título habilitante, con corta trayectoria en el nivel superior. Sumado a que no poseen instalaciones y mobiliarios propios, ni internet o señal telefónica. Lugares alejados y de difícil acceso, que hace más hostil el desempeño. Condiciones que generan diferencias, y muchas veces pueden generarse desigualdades, en el desempeño profesional de los/as profesores/as y desempeño de los/as estudiantes.

Aspiramos a mejorar las prácticas educativas incorporando pedagogías propias de las culturas originarias, lo que implica cuestionar y transformar el currículo, flexibilizar tiempos y espacios, incorporar contenidos históricos y locales sin descuidar el acceso a lo novedoso y a la cultura universal, que nos permite pensar a la formación en EIB y la *educación en y para la interculturalidad para todos/as*.

Sostenemos que, La Educación Intercultural Bilingüe debe ser pensada como un proyecto político que en sí misma no logra la transformación de las estructuras racistas, coloniales y patriarcales dentro de la sociedad; sino que es necesario entenderla circunscripta en relaciones de subalternidad que tienen un anclaje socio-histórico determinado desde donde construir alternativas. En palabras de Hecht (2015), hay que politizar el discurso intercultural, y considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es social y político.

En este sentido, se refuerza la necesidad de construir dispositivos de formación que transversalicen a la interculturalidad como una opción para descolonizar los saberes y dar lugar y valor a las experiencias locales y a las subjetividades que en ellas se construyen. Para ello, es preciso avanzar, entre otras cuestiones, en la revisión de imágenes instaladas en los sistemas educativos que remiten a la carencia y privación de aquellas poblaciones que se alejan de los modelos ideales de la identidad nacional sostenidos históricamente (Novaro, 2011). Se trata de construir la interculturalidad en la práctica y promover el respeto a las diferencias, contribuyendo al acceso y logros a la educación para los pueblos indígenas y campesinos.

Aproximaciones al investigar e intervenir

Pensamos que la investigación narrativa, la entrevista biográfica aparece como un recurso posible para la "toma de conciencia" o mayor participación de los sujetos en el relato de su propia formación y prácticas docentes. Se trata de una metodología compleja, cuyo empleo requiere un estudio y contextualizado en el campo dinámico de relaciones y posiciones. Nos ubica en una línea comprensiva, que opera en un nivel exploratorio en el campo socioeducativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Es en este encuadre que defendemos como praxis orientada a una posición de escucha, acción y reciprocidad, secundando a los/as miembros de pueblos indígenas en sus iniciativas, con presencia en sus lugares, evitando alterar sus prácticas y aprendiendo de ellas.

Los registros narrados, dan cuenta sobre historias de vida, relatos biográficos y autobiográficos donde emergen acontecimientos que; sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica, tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Así, entendemos que "Narrativa" es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia (Connelly, M. y Clandinin, 1995)

En efecto, a través de algunos relatos se exploran trayectorias formativas e imágenes de género, razas y clases. Se observa que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas conllevan a pensar en el rol que ocupa actualmente las instituciones educativas en los procesos de subjetivación de jóvenes en formación y docentes que allí asisten.

Los relatos de estudiantes, en relación con la actualidad, muestran que "se jerarquizan los contenidos escolares y dejan en posición inferior, colonizada, los conocimientos de los pueblos". (Rockwell, E. 2015). Develamos que en nuestro país se buscó el reconocimiento de los pueblos originarios en términos normativos, pero aún no se ha logrado superar procesos homogéneos de una escolarización que tiende a reforzar la desigualdad e invisibilidad de los pueblos originarios.

Sostenemos que dentro y fuera de la escuela rural, se presentan relaciones de poder asimétricas, condicionadas por factores estructurales y cambios políticos, sociales, económicos, culturales que operan en las distintas dimensiones de las subjetividades de los y las jóvenes estableciéndose determinados vínculos al relacionarse con unas/otra, con el contexto rural y con formas aprehendidas. Como, por ejemplo, las configuraciones de masculinidad y feminidad, y del reconocimiento étnico: criollos, kollas, blanco, entre otras.

Entendemos, entonces, por "subjetividad" como formas, prácticas, discursos que los/as sujetos desarrollan como parte de "una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir" (Larrosa, 1996). Los modos de subjetivación se articulan con los modos de objetivación que establecen relaciones de saber y legitiman el poder que distribuye la circulación de clases, etnias, géneros (Fernández, 2007).

Estas aproximaciones realizadas nos hacen pensar y reflexionar en prácticas docentes y de la enseñanza que se presentan como posibilitadoras de otros espacios de formación, donde las construcciones universales del ser estudiantes, docentes en contextos rurales; son traccionadas y resistidas dando lugar a una educación transformadora y liberadora

Síntesis y reflexiones finales

La escuela moderna tradicional, desde su proceso de institucionalización, desplegó prácticas legitimadoras de un tipo de cultura ideal de una Argentina homogénea. Como institución, se valió de prácticas y discursos hegemónicos que atravesaron en los sujetos; y en sus cuerpos, como medio para el borramiento de la alteridad, de las identidades, historias y culturas.

En la actualidad, se generan tensiones y luchas por ocupar espacios en pos de una participación política y real de miembros de comunidades indígenas, afrodescendientes, de mujeres, campesinos/as y otros grupos subalternos. Pero las lógicas de normalización y normativización impuestas han dejado matrices de dominación en las prácticas actuales que se llevan a cabo al interior de la escuela y que se traducen en procesos de invisibilización que “marcan” las trayectorias escolares. Por lo tanto, sostenemos que los y las docentes y estudiantes asisten a complejos procesos de subjetivación (Larrosa, 1996) estableciéndose determinados vínculos al relacionarse con unas/otra, con el contexto rural y con los aprendizajes adquiridos en las instituciones educativas.

Cuando Daniel Matos se pregunta en el artículo titulado “Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”” (Matos, D, 2017), cuáles son las condiciones necesarias para transformar las universidades actualmente existentes, pensamos como nuestras colegas María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, que “Una Educación Superior en términos de EIB exige repensar la naturaleza modernizante, asimilacionista, colonizada que prevalece en las estructuras académicas. Abrir ese debate la pone en línea con la lucha por la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones de saber y de poder entre pueblos originarios y cultura hegemónica. Se trata de estar dispuestos a romper esas formas de encierro y conventualización del saber, de complejizar la labor propia de una universidad de profesionalización disciplinar y colocarla en el marco de una lucha sociopolítica por el empoderamiento a través del saber” (Ma. B. Bonillo, Ma., Jalil y A. Quiroga, 2016. En Matos, D.).

En el artículo citado, también Mato da una interesante respuesta en esa dirección: “Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento” (2017:76).

En este camino, las herramientas teóricas, analíticas y de praxis ofrecidas por la perspectiva decolonial, abren puertas hacia la descolonización de las formas hegemónicas de producción del conocimiento. Partir de un des-prendimiento de las formas occidentales presentes en la producción, distribución y valorización del saber académico implica otro modo de hacer universidad, es decir, se trata de habitar y pensar en las fronteras (Mignolo, 2014).

En un cierre para esta reflexión, enunciamos la importancia de algunas pautas de trabajo:

- presencia en territorio, acompañando variadas actividades, sobre todo las imprevistas, aquellas que surgen como urgentes y necesarias para la comunidad y no cuentan con nuestro total acuerdo.
- disposición a escuchar y comprender: “Conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos” (Matos, 2017: 78).
- larga duración, la colaboración intercultural no puede acotarse a los tiempos de los proyectos, o sea, no son 2 ni 3 años sino muchos más. Tampoco se trata de un tiempo cronológico sino muy subjetivo ¿qué nos pasa mientras tanto? ¿qué les pasa a los/as otros/as?, creemos que es una oportunidad para meditar sobre “nuestra habitual falta de tiempo” en los cronogramas académicos.

Por nuestra parte, pensamos que las prácticas docentes en EIB tienen que ser comprendidas en sus lógicas particulares, para que no se repitan dispositivos de discriminación, de fracaso y de abandono; proponemos la escucha y mirada atentas y, sobre todo, una sensibilidad abierta hacia el/la otro/a en formación, para concebir a la enseñanza no como una imposición de unos determinados contenidos teóricos, sino como diálogo y construcción de conocimientos compartidos.

Bibliografía

Albó, X.; Simón, Pedro A.; Diez Hurtado, A.; Peña Jumpa (2009). “La interculturalidad como principio ético para el desarrollo de nuestros pueblos”. Arequipa, Edit. Rivera Vela Luis Enrique. I.N.A.C.E.T (Instituto Andino de Ciencia y Ética).

Bolívar, Domingo y Fernández. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.

Bazan, Ma. Dolores (comp) 2011, Exploraciones de frontera. Salta: Hanne

Brumat, M. R. (2011). “Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidianas”. En Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Nº 55/4 –15/05/11.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, 11-59.

de Anquín, A., 2007, Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. EUNSa. Salta. Argentina

D'lorio, G. (2012). "En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica." En Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates sobre la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.

Fraser, N. (1998). "La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en Apuntes de Investigación del CECYP; Año II, número 2-3; CECYP, Fundación del Sur; Buenos Aires, Argentina.

Hecht, C., 2015. La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), 20-30.

Larrosa, Jorge, Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa, en Larrosa, J., 2005, Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas- Lectura, escritura y educación. Bs. As.: FLACSO

Mato, Daniel, 2016, Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural" Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 71-94, 2016 ISSN en línea 2344-9594 | tramas@unsa.edu.ar | <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

Mignolo, W., 2014, Desobediencia epistémica. Bs.As.: El signo

Nagy, Mariano, 2013, "Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales", Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 23 – Junio, Buenos Aires, pp. 187-223.

Novaro, G., 2011. La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos.

Rockwell, E. 2015. 2015. Prólogo. En Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Coord.

Novaro, G. Padawer, A. y Hecht, A. Bs. As.: Biblos. (11-36).

Documentos

Ley de Educación Nacional Nº 26.206

PROPUESTA DE TRABAJO

Destinatarios: docentes y personal administrativo (Aproximadamente 40 personas).

Objetivos Generales:

- Avanzar en el diagnóstico institucional en sus vínculos, situando y contextuando su accionar en relación con las otras instituciones educativas del lugar.
- Brindar un espacio de intercambio sobre expectativas, intereses y responsabilidad compartida para el logro de un proyecto de mejora institucional.
- Elaborar un plan de acción con respecto a problemáticas específicas en particular con respecto a la articulación entre niveles del sistema educativo.

Objetivos Específicos:

- Favorecer la capacidad de análisis crítico y de vinculación con situaciones concretas de la realidad, en particular, de la realidad en la que se desenvuelven como trabajadores de la educación.
- Desarrollar y fortalecer la práctica de trabajo en grupo y de análisis de las propias implicaciones en relación a los distintos desafíos planteados en la práctica docente.
- Conocer las dimensiones institucionales y grupales en relación a la comunicación.

Primera jornada de trabajo

Técnica de rompe hielo y presentación:

“El Nudo”

La técnica tiene como objetivo lograr una integración de los participantes y desarrollar un trabajo conjunto. La misma consiste en tres instancias: la primera, se separa a los integrantes en dos grupos y se designa un representante por cada uno. En una segunda instancia, los representantes elegidos se pondrán de espaldas a los grupos, mientras que los integrantes deberán formar una rueda tomados de la mano y armar en un minuto un nudo humano sin soltarse de la mano. Por último, los representantes deberán desarmarlo sin soltarles las manos a los compañeros. El primero que lo desate logra cumplir el propósito. (La técnica puede sufrir variaciones de acuerdo a la cantidad de asistentes). Tiempo aproximado: 30’

“Yo privado y yo público”

La técnica consiste en tres momentos: En un primer momento, cada participante escribe y/o dibuja en una hoja cómo se percibe (está es ubicada en el torso del participante, se brinda 15’).

El segundo momento, mientras circulan por el recinto con otra hoja en el dorso los “otros participantes” podrán escribir y/o dibujar las impresiones que se tiene del participante (20’ aproximadamente).

Por último, se realiza un plenario destacando las reflexiones de cómo “el otro me percibe” (60’ aproximadamente).

Tema: La comunicación

- Se analizará y problematizará cómo la comunicación influye en las elaciones, en lo grupal e institucional.

“El teléfono descompuesto”

Se solicitan tres voluntarios, se invita a que se retiren del recinto. Luego el coordinador lee una historia que tendrá que ser relatada por un asistente. Este asistente deberá comunicar al primer voluntario que desconoce la historia, y así sucesivamente con los demás voluntarios. (20’ Aproximadamente).

Plenario general (40’ aproximadamente).

Segunda jornada de trabajo

Tema: Diagnóstico institucional

- Profundizar en el diagnóstico institucional y en los vínculos establecidos por sus actores, situando y contextualizando su accionar.

Técnica: Foto teatro

Se solicita que se formen seis grupos. En una primera instancia el coordinador deja como consigna de trabajo que se represente en una foto (teatralización) alguna situación sucedida en la escuela en relación al grupo o con la comunidad. En un segundo momento se pide a los grupos que se represente con otra foto; el momento previo a la primera situación. A continuación, se indica realizar una tercera foto con el desenlace de la historia. Por último, a partir de las imágenes congeladas se solicitará la teatralización de la historia recuperando las tres fotos. (Tiempo aproximado 1.30 hrs.)

Plenario general (30’ minutos).

Técnica: Recorriendo la escuela.

En pequeños grupos se recorrerán distintos lugares de la institución educativa, las cuales serán asignadas por el coordinador. Cada grupo deberá observar y registrar en su Diario de Campo la vida cotidiana de estos espacios. (30’ Aproximadamente)

Grupos	Lugares asignados
Directivos	Albergues
Maestros	Patios
Celadores	Aulas
Cocineras	Bibliotecas – Sala de computación
Invitados	Dirección y secretaria
Otros	Salas de profesores, baños y cocina.

Puesta en común. Elaborar un mural (en afiches) sobre lo registrado y posterior exposición. Reflexiones al finalizar cada grupo y registro en el Diario de Campo. (2 hrs. Aproximadamente)

Receso: almuerzo: 1.30 hrs.

Tercera jornada de trabajo

Exposición teórica síntesis: Lo grupal y lo institucional - Redes. Retomando las observaciones de la primera y segunda jornadas de trabajo (40' aproximadamente).

Tema: Dinámica institucional y grupal

Técnica: Análisis de Caso.

Presentación de un caso real para su resolución grupal. Acercamiento a situaciones reales de resolución de crisis y de alternativas de intervención. (1 hr. aproximadamente)

Puesta en común (1 hr.). Exposición oral – reflexiones teóricas.

Técnica: “Los sentidos”

Esta técnica tiene el propósito de agudizar y despertar los sentidos, para experimentar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo a partir de la vulnerabilidad.

Se solicita silencio y se conforma dos grupos, ambos grupos se cubren los ojos. Cada grupo tendrá un coordinador que a partir de una música lo guiará. En cada rincón del lugar se ubicarán elementos que destaquen cuatro sentidos: olfativo, gustativo, táctil, y auditivo. Realizadas las postas se solicita a los dos grupos que se quiten las vendas para que comenten las sensaciones experimentadas y las relacionen con el funcionamiento institucional (1.30 hrs)

Técnica: “Reflexión sobre mi desempeño docente”.

La actividad consiste en una reflexión individual, con instancia grupal, orientada a promover una comprensión del desempeño docente y de su recorrido en las instituciones educativas.

- **Primera instancia.**

Conformación en grupos al azar. Cada grupo elegirá un secretario de acta. Una vez conformados los distintos grupos con sus respectivos secretarios, se le entregará a cada uno de los integrantes la siguiente grilla de reflexión. La misma debe ser respondida, de carácter individual.

Mí Desempeño docentes	
Ejes del tiempo	Imágenes
Antes de ingresar a la escuela/colegio	¿Qué imagen tenía acerca de esa institución? ¿De dónde cree que provenían esas formaciones imaginarias?
Al ingresar a la escuela/colegio	¿Qué representación tenía sobre las personas, colegas y funcionamiento de la escuela/colegio? ¿Qué aspectos influenciaron en sus prácticas docentes? ¿Cómo vivieron la adaptación a la dinámica Institucional?
Actualmente en su desempeño docente en la escuela/colegio	¿Cómo considera su inserción en la vida del colegio/escuela? ¿Cuál es su grado de participación en la vida institucional? ¿Cuál es su expectativa actual respecto del ejercicio profesional?

El secretario de acta recibirá grillas de escucha:

<p>GRILLA DE ESCUCHA</p> <p>Escucha del relato.</p>

En lo que contas escucho

.....

.....

.....

.....

Las relaciones entre los diferentes acontecimientos que has relatado son estas

.....
.....
.....
.....

Mis hipótesis son

.....
.....
.....
.....

- **Segunda Instancia.**

Este momento es de escritura individual, los docentes realizarán una introspección a partir de los temas de reflexión propuestos en la grilla “Mí desempeño docente” (20 minutos).

- **Tercera Instancia.**

Cada integrante del grupo relata al resto, sin ser interrumpido, aquello que desea compartir de su reflexión individual, mientras el resto escucha atentamente.

El secretario de acta tomará nota de cada comentario completando su grilla de escucha que recibió durante el primer momento de la actividad. (El secretario no podrá emitir juicios de valor, ni realizar interpretaciones psicológicas).

Al finalizar la ronda de relatos, el secretario podrá compartir con los integrantes del grupo lo registrado en la grilla de escucha. (15 minutos)

- **Cuarta Instancia.**

Desintegración de los grupos, conformación del grupo-clase en disposición circular, e intercambios de comentarios entre todos los docentes sobre lo que les sugirió la actividad. (Dinamización a cargo de los coordinadores) Tiempo aproximado 2hrs.

Cierre: reflexiones finales.

Bibliografía

Butelman, I. (Comp)1996. *Pensando las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

Dabas, E., 1998. *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires. Paidós.

del Cueto, A.M.; Fernández, A.M. 1985. *El dispositivo grupal*. En: Lo Grupal. Ed. Búsqueda.

Fernández, A.M. 1989. *El campo grupal*. Nueva Visión.

Fernández, L. 1998. *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires. Paidos.

Garay, L. 2000. *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Universidad Nacional de Córdoba.

**RECURSOS EDUCATIVOS
PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES
INTERCULTURALES**



**Cuaderno 2.
Sueños**

Caminos para des-aprender el racismo en la escuela

**Sara Elizabeth Orellana
María Sofía Schirado
María Gabriela Soria**

CISEN – Universidad Nacional de Salta

Introducción

El escrito articula inquietudes e interrogantes que desde hace tiempo venimos desentramando en relación a nuestro hacer en la formación docente inicial, la extensión universitaria y como investigadoras del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta.

Recorridos múltiples desde dónde advertimos, como señalan también numerosos investigadores latinoamericanos, que las prácticas escolares, hoy con mayor fuerza, están atravesadas por la diversidad cultural, por la fragmentación social, por el desequilibrio económico cada vez más marcado entre ámbitos y regiones y por el acrecentamiento de las diferencias: sociales, culturales, lingüísticas, económicas, étnicas, raciales, de género; las que significan posicionamiento y condiciones de vida radicalmente diferentes para unos/as y otros/as sujetos, tanto para el profesorado como para los grupos estudiantiles.

Consideramos entonces que el presente histórico y los posibles devenires futuros, requieren de docentes con saberes específicos del oficio pero también muy distintos a los de otras épocas: el hacer docencia en territorio requiere una mirada amplia, actuar críticamente, tener iniciativa, creatividad y una amplia base ética para enfrentar los dilemas del presente y el futuro por venir.

Desde estas consideraciones iniciales nos proponemos fortalecer espacios que promuevan acciones instituyentes y experiencias de-formativas, que colaboren en des-naturalizar instituidos de prácticas y pensamientos, a contrapelo de diferencias que desigualan social, cultural y educativamente, entre otras, no sólo desde la reflexión y el análisis, sino también desde el diseño de propuestas pedagógico-didácticas que contribuyan a la tarea docente con perspectivas y posicionamientos plurales e inclusivos.

La posibilidad de des-naturalizar posicionamientos, nos convoca a generar condiciones para interrogar-nos y tensionar problemáticas que nos atraviesan y nos constituyen como ciudadanos de una sociedad pluricultural, interpelando nuestra capacidad para pensar la diferencia, la ciudadanía, la igualdad de derechos, la otredad

de género, de raza, lo propio, lo ajeno y lo desconocido. Hoy no podemos comprender el mundo y sus transformaciones geopolíticas, culturales, económicas y sociales sin referirnos al abordaje de la/s diferencia/s y sus implicancias en todas las esferas de la vida social. Así, en el fértil plano de las prácticas escolares, la/s diferencia/s, emergen como relación, encuentro/desencuentro, se vive en el cotidiano de alumnos y docentes que van construyendo sus propias respuestas a las preguntas que abren el encuentro con el otro.

En este sentido, proponemos interpelar-nos ante una problemática que fecunda y profundiza diferencias, tal como las vinculadas al racismo y la discriminación racial, que circula e impregna las prácticas sociales y educativas, en nuestro contexto local. El racismo, como fenómeno histórico y estructural se manifiesta en las relaciones sociales y las prácticas escolares no escapan a él. A lo largo de la historia, las instituciones educativas han sido espacios donde se han perpetuado ideas y actitudes racistas, contribuyendo a la segregación, discriminación y marginación de determinados grupos de personas.

Es imperante reconocer esta realidad y emprender posibles acciones de transformación en nuestras escuelas, caminos que nos permitan desaprender el racismo y fomentar una cultura de respeto, equidad y diversidad. Si bien entendemos la educación como pilar fundamental en la formación de los individuos y en la construcción de una sociedad justa e inclusiva; señalamos que se requiere estar atentos/as a la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en acciones racistas y discriminatorias

La escuela y la tarea de asumir la/s diferencia/s

El interrogante acerca de cómo se procesan la/s diferencia/s en los espacios escolares, nos remite al origen de nuestro sistema educativo argentino. Desde sus orígenes, el sistema educativo erigió prácticas y discursos ligados a un mandato de homogeneización, de impronta normalizadora y disciplinadora y de eliminación de las diferencias. Las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados (Goffman, 1995) y categorizados, etiquetamientos que los acompañaron más allá de la vida escolar. De este modo la escuela contribuyó a la generación de prácticas sociales de exclusión, negación y aniquilamiento del otro diferente.

La diferencia en los espacios escolares es construida desde un concepto de cultura esencialista, estática y homogeneizante, que no percibe las contradicciones al interior de los grupos culturales, transformándolos por lo tanto en a-históricos. No podemos dejar de mencionar que las desigualdades de clase, de género, de raza, entre otros, constituyen problemáticas profundas que se han naturalizado no sólo en la sociedad, sino que el propio sistema educativo tiene responsabilidad sobre ello, ya que desarrolló complejos dispositivos para inadvertirlas.

Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon (2020), plantean que la homogeneización de personas y saberes se traduce en una forma particular del tratamiento de las

diferencias, y en la jerarquización de las mismas; reproduciendo prácticas y concepciones del sistema monocultural y monolingüe hegemónico, por lo cual mientras no se problematice y produzca conocimientos al respecto, serán limitadas las posibilidades de abordar e incluir la diversidad, la heterogeneidad y la interculturalidad en las prácticas escolares, así como la desnaturalización de imposiciones hegemónicas.

La categoría diferencia/es tradicionalmente ha enfatizado en lo diferente y no en las diferencias, lo diferente como déficit, desviación de la norma, concepciones que aún persisten y producen sujetos estigmatizados y/ o categorizados. Por diferencias no sólo referimos a las de pertenencia social, sino también a las de etnia, género, raza, lengua, etc. y que en sus intersecciones dan lugar a discriminaciones o estigmatizaciones ante su visibilización de diferencias que desigualan.

Sin embargo, diferencia/s no es una noción unívoca adquiere según el contexto, carácter propio. No remite a un orden natural, y por lo tanto se puede desarticular, revertir, modificar y autoafirmar como rasgo distintivo y constructivo. De este modo, diferencia, se torna una noción compleja y, las prácticas escolares tienen un lugar protagónico en la continuidad cultural y social a través de la historia, otorgando lugar a la creación de nuevos imaginarios y significaciones en lo social-histórico en torno a la misma. La/s diferencia/s remiten a aquello que es propio o específico, a la pertenencia y al reconocimiento subjetivo.

Visibilizar diferencias que desigualan, en su intersección raza, género, sexualidad y clase, puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación en las escenas escolares, oportunidades de cuestionamiento y crítica constructiva.

Al decir de Fernández, A. M (2009), la diferencia en la escuela se padece y se sufre como una marca pesada. Se entiende a partir de generalizaciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos, apoyados en prejuicios y estereotipos (p.343).

En este sentido, no sólo se trata de incorporar miradas, perspectivas teóricas, sino de movilizar posicionamientos epistémicos, ideológicos a fin de desentramar lógicas exclusoras y discriminatorias de las diferencias que perpetúen desigualdad educativa, la cual en nuestro contexto latinoamericano, se conjuga con desigualdad social y económica.

Sostenemos que, si los sujetos escolares cuentan con las condiciones para hacer consciente sus propias vivencias en torno a prejuicios, estereotipos y prácticas de discriminación podrán responsabilizarse de que ello no modele sus acciones y pensamientos, inclusive estar atentos a los contenidos, teorías y decisiones pedagógicas que no promuevan relaciones éticas de hospitalidad a lo propio y ajeno.

Esto requiere de experiencias formativas, de espacios, territorios que alberguen intercambios, relaciones/ vínculos con y en las diferencias que nos desestabilicen, que nos desnuden de esas categorías que históricamente nos abrigaron de seguridad en el encuentro con el otro/a, que silenciaron e invisibilizaron diferencias que desigualan (Soria, M.G; Orellana, S.E. 2023).

Por otro lado, pedagógicamente los procesos de transmisión cultural que se sostienen en la escuela, no suelen abordar de manera crítica la/s diferencia/s, todo lo contrario, se suelen ignorar, obviar, invisibilizar o contribuir a que persistan en su versión negativa que se traduce en estigmatizaciones.

Ante ello, creemos posible colaborar en la co-construcción de Pedagogías de las diferencias, otorgando a la educación y a las prácticas escolares en particular, una posibilidad central para contrarrestar y transformar los discursos y las prácticas. Interesa no solamente hablar de las pedagogías de las diferencias sino de crearlas, invencionar espacios formativos que sostengan algunos de sus principios: nutrirnos de las distintas voces existentes, suspender nuestros saberes para disponernos en una escucha atenta, entrar en relación con otras/os para aprender a mirar de otra manera lo que nos pasa, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que estamos siendo (Orellana, S. y Soria, M. G. 2021).

En este sentido, pensar la escuela en nuestro contexto local, norte de Argentina, más precisamente en la provincia de Salta, caracterizada por una diversa composición poblacional y geográfica, supone reconocerla como una institución social que a pesar de su gramática fundacional, disciplinadora y homogeneizadora, a lo largo de su historia también ha representado territorios materiales y simbólicos, de hábitat de diferencias sociales, culturales, políticas, desde dónde se han construido relaciones educativas de resistencia a la reproducción de instituidos.

Viene al presente, "Exploraciones de frontera", compilado por Bazán M. D (2011), que se exterioriza como ilustraciones de posibles Pedagogías de las diferencias, producción de conocimientos situados, de intervenciones fundamentadas en epistemes vividas, al decir de la autora, de ejercicios epistémicos y de prácticas pedagógicas ancladas en desvíos de lo instituido. Refiere entonces, a cuatro desvíos: *"Del singular universalizante a las singularidades plurales; El espacio practicado; Pedagogías fronterizas y, a pensar contra de uno mismo"*. Desvíos que posibilitaron poner en acto la esencia de lo pedagógico, *de volver posible lo imposible, pensable lo impensable, apertura a otras formas de "hacer un posible", en realidad de "hacer escuela" prescindiendo de las formas actuales de lo escolar (p.34).*

Y es que una de las cuestiones sustantivas en esta propuesta es volver continuamente sobre la cuestión del lenguaje, ya que es lo que nos posibilita el encuentro, a pensar en los efectos de sentido que generan las palabras con las que estamos acostumbrados a hablar y actuar en educación. Y también en el sentido de desprendernos poco a poco de esas palabras legitimadas en el campo educativo (ese lenguaje técnico que se nutre del discurso científico) para comenzar a buscar un lenguaje otro, que nos sirva para hablar de la educación con nuestras propias palabras, en nuestros propios términos, desde nuestra propia voz, *a la posibilidad de nosotros devenir otros en la educación* (Skliar, 2007:109).

Desaprender, desnaturalizar el racismo en la escuela

Des-aprender y des-naturalizar el racismo en el ámbito escolar, nos lleva a puntualizar en primera instancia sobre el mismo. Al respecto el concepto de "raza" es una construcción compleja en el discurso contemporáneo, lo cual significa que es un constructo, una idea, que ha sido desarrollada y elaborada a lo largo del tiempo. Es importante destacar que el concepto de raza tal como lo conocemos hoy en día empezó a configurarse a partir del siglo XV, cuando el racismo se convirtió en una base ideológica europea que se reflejó en prácticas socio-culturales y políticas. La misma surgió dentro del contexto del etnocentrismo, que es la tendencia a juzgar otras culturas desde la perspectiva de una cultura en particular, jerarquizando a diferentes grupos humanos en una escala de superioridad e inferioridad racial, sosteniendo la "superioridad" de blancos o europeos tanto en términos racionales como culturales.

Esta idea de superioridad racial tuvo consecuencias significativas en términos de poder, recursos y roles sociales asignados a diferentes grupos y comunidades durante los procesos de colonización. Los mismos propiciados por los europeos durante los siglos XVI al XIX en el continente americano, fueron fundamentales para establecer y difundir creencias basadas en la diferenciación racial de la humanidad. Según estas creencias, se jerarquizaba en términos racionales como culturales. Mientras tanto, otros grupos humanos que eran considerados inferiores fueron relegados a roles de servidumbre, descalificando y subvalorándolos.

Este enfoque racista implicó aceptar a Europa como un "centro" alrededor del cual se ordenaban y se interpretaban los hechos históricos, políticos y religiosos de América. En otras palabras, se considera a Europa como el punto de referencia para evaluar y clasificar a las demás culturas y grupos humanos. Se trata de creencias que fueron operando como una ideología, como una estructura estructurante de pensamiento y acción que se encarnaron profundamente en los cuerpos, mentes y subjetividades naturalizando y normalizando y en donde la escuela colaboró ampliamente para que esto aconteciera y perdure hasta la actualidad.

Al decir de Terren (2002), el racismo entra en juego siempre como una misma estrategia de naturalización que asigna un grupo estereotipado de individuos a una supuesta raza o cultura y asocia éstas con unas determinadas capacidades y conductas. Esta asignación es a lo que llamamos racialización, donde el objetivo es la legitimación o racionalización de un determinado tipo de acción o actitud discriminatoria dirigida hacia los individuos racializados o de una determinada distribución desigual de estatus u oportunidades (p. 84).

El racismo no solo es un estructurador del orden racial, sino que al mismo tiempo actúa como un "ordenador" cotidiano de las relaciones sociales (Ocoró Loango, 2019). Es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas, algunas supuestamente superiores a otras, el mismo se expresa de diversas formas. Se trata de un fenómeno histórico y estructural que se manifiesta en las relaciones sociales cotidianas y en todas las instituciones, inclusive educativas y de nivel superior donde se forman profesionales, futuros formadores de docentes

Entre las situaciones de discriminación y racismo, se articulan trayectorias de vida y trayectoria escolar, ceñidas por desventajas y diferencias fenotípicas que se

articulan con otras características como capacidades intelectuales y/o rendimiento escolar estableciendo claramente jerarquizaciones o relaciones de inferioridad/superioridad. Claramente la asociación de numerosas cargas negativas o positivas se naturalizan, invisibilizan y articulan, modelando las relaciones que acontecen en el ámbito escolar y social. Es decir los juicios, las clasificaciones y diferenciaciones sobre cada estudiante va “marcando” posibilidades, límites y hasta posibles horizontes, lo cual nos advierte del peso de los mismos en la vida social y escolar; de ahí la relevancia de desvelar estas realidades.

Asimismo, el racismo suele estar normalizado en relación a estudiantes indígenas y afrodescendientes, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural; pero también alcanza a otras comunidades y a otros con características que se distancian de lo hegemónico, tal como campesinos, criollos, migrantes, descendientes de indígenas. Identidades todas, que habitan nuestro territorio, por lo que se torna necesario visibilizarlas, recuperando sus saberes y prácticas culturales.

El racismo, en todas sus manifestaciones, se manifiesta en la interacción diaria entre los estudiantes, en los discursos y en las dinámicas sociales dentro del aula y la comunidad escolar. Puede manifestarse en forma de burlas, insultos, exclusión social o trato diferencial por parte de compañeros o incluso de los docentes. Estas experiencias de racismo tienen un impacto profundo en la autoestima, la identidad y el rendimiento académico de los estudiantes afectados, creando un ambiente escolar hostil y poco propicio para la escolarización.

Desde este posicionamiento, nos proponemos contribuir a la desnaturalización de prácticas exclusoras, coloniales, racistas y discriminatorias presentes en las prácticas escolares, en las vivencias y trayectorias de docentes y estudiantes.

Desaprender el racismo en la escuela implica un compromiso activo por parte de las instituciones educativas para promover la diversidad, la inclusión y la justicia racial. Esto implica revisar y adaptar los currículos para incluir perspectivas diversas y no eurocéntricas, favorecer espacios de reflexión y acción docente antirracista permanentemente y establecer políticas y prácticas que promuevan un clima escolar inclusivo y seguro para todos los estudiantes. Además, es fundamental fomentar la participación activa de los estudiantes, las familias y la comunidad en la construcción de una educación libre de racismo y discriminación.

Diferencias y lazos sociales en la escuela

Frente a la escuela homogeneizadora y normalizadora de las diferencias, privilegiante de formas y prácticas coloniales que imponen formas de ver y estar en el mundo; creemos posible construir caminos otros, que incluya a docentes, estudiantes y a la comunidad toda, desde sus identidades plurales situadas. Se trata de desaprender el eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que impregna la educación latinoamericana, Palermo (2015). Y de pensar, de hacer la escuela y las prácticas pedagógicas de otra manera, en camino a decolonizar la escolarización. Intentando problematizar naturalizaciones y homogeneidades que profundizan y

ahondan injusticias y arbitrariedades. Apostamos *“por una acción formativa que prepare para comprender silencios, textos y contextos, para saberse otro y respetar al otro , cuidando efectos de alteridad y disponiendo al educador al diálogo intercultural” , de Anquin (2007:10)*

En este sentido, es necesario explorar y co-construir estrategias y prácticas pedagógicas que fomenten la inclusión y el reconocimiento de las diferencias como enriquecedoras del proceso educativo. Como docentes tenemos un papel fundamental en la promoción de la igualdad y la justicia social dentro del aula. Esto implica crear un ambiente de aula inclusivo, donde se celebren y valoren todas las identidades culturales y raciales presentes en la diversidad del alumnado. Además, es esencial incorporar en el currículo escolar y en los materiales educativos contenidos que promuevan una educación antirracista y que reflejen la diversidad cultural y racial de la comunidad.

Ponemos a consideración algunos interrogantes y una propuesta de intervenciones pedagógico-didácticas, con la intención de acompañar a otros/a docentes que como nosotras, sienten y se incomodan ante lo normalizador y homogéneo que no pocas veces caracterizan a la experiencia escolar.

Interrogantes:

¿Reconoces prácticas escolares enraizadas en la colonialidad? ¿Es posible provocar la decolonización de las mismas?

¿Consideras que la escuela contribuye al racismo en la sociedad? ¿Cómo?

¿Alguna vez sentiste estereotipos y prejuicios de otras personas hacia tu persona?
¿En qué contexto? ¿Por parte de quienes? ¿Cómo te sentiste?

¿Qué prácticas racistas y discriminatorias identificas en tu cotidianeidad? ¿Es posible evitar las mismas? ¿Cómo?

Intervenciones pedagógico- didácticas:

“Abordaje de las diferencias en la escuela: desaprender el racismo”

Objetivos Generales

- Reconocer el impacto de la experiencia escolar en la construcción de identidades plurales a favor de las diferencias.
- Analizar las formas en que se manifiesta el racismo y la importancia de buscar alternativas para desaprender el mismo
- Sensibilizar a los participantes sobre la necesidad de desaprender el racismo y los prejuicios raciales.
- Fomentar la reflexión personal y la toma de conciencia sobre los propios prejuicios y estereotipos raciales.

- Generar un espacio seguro para el diálogo y la discusión abierta sobre el tema del racismo.
- Proporcionar herramientas y estrategias para desarrollar un proceso de formación antirracista en el entorno educativo.

Taller: La escuela y nosotros...

Destinatarios: Estudiantes de formación docente y docentes en ejercicio.

Objetivos:

- Sensibilizar a los participantes sobre los efectos de la escuela como experiencia subjetiva.
- Visibilizar huellas, marcas de la experiencia escolar en relación a prejuicios, estereotipos y prácticas de discriminación ante las diferencias.

Palabras claves: Escuela- experiencia escolar- diferencias.

Actividades:

Momento 1: Introducción y Actividad individual (30 minutos)

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar los objetivos del taller.
- Acordar la dinámica de participación, enfatizando la importancia del respeto y la escucha activa.

Interesa crear las condiciones para la reflexión individual, formamos un círculo de pie o sentados, se sugiere ambientar musicalmente, con canciones específicas del ámbito escolar (Himnos, marchas, etc.); Invitar a cerrar los ojos y trasladarse mentalmente a la/s escuela/s dónde se cursó el nivel primario, podemos decir sus nombres, evocar olores, espacios, personas, etc.

- Luego, en forma individual invitamos a pensar, responder y registrar los siguientes ítems:

- *La escuela no pocas veces produce clasificaciones respecto a los/as alumnos/as, vinculadas a desempeños, estereotipos, comportamientos, expectativas, etc.* ¿Recordás expresiones (palabras, frases) de profesores o pares para referirse en forma positiva o negativa hacía tu persona o en relación a algún compañero/a? Enuncia al menos dos de ellas y comenta su significado.
- ¿Recordás situaciones de discriminación por género, identidades sexuales, racismo, origen social, presentes en libros de lectura, juegos, actos escolares, actividades u otros, vivenciadas en tu escolaridad en el nivel primario o secundario? Si tu respuesta es afirmativa, elegí uno para luego compartir.

-Proporcionar 15 o 20 minutos para que cada participante reflexione sobre sus procesos de escolarización.

-Finalizado el tiempo de retrospectiva individual, organizar a los participantes en grupos de 4 o 5 integrantes.

Momento 2: Trabajo grupal (30 minutos)

- Al interior de cada grupo, cada participante elige uno de los dos ítems y lo socializa en forma oral, en una escucha atenta y respetuosa.

- Luego, se invita a que cada grupo elabore un grafiti (hoja, cartón, tamaño A4) que contenga una imagen o frase que represente algo que queremos desterrar/ evitar/ anular como experiencia escolar a futuro.

Momento 3: Puesta en común y reflexión final (30 minutos)

-Formar un círculo entre todos los participantes. Uno/ a de los integrantes de cada grupo, se pega en su pecho el cartel con el grafiti elaborado en forma grupal. Cada representante de grupo toma la palabra y socializa el grafiti.

Luego, de la socialización, se proporcionan preguntas de guía para la reflexión final, tales como:

¿Qué similitudes o diferencias encuentran entre las experiencias escolares compartidas?

¿Cómo influye la experiencia escolar en la construcción de las identidades individuales?

¿Es posible pensar en experiencias escolares donde lo común sea el respeto por las diferencias? ¿Qué necesitamos modificar en nosotros/as, para que ello suceda?

-Invitar a los participantes a compartir respuestas a los interrogantes.

Taller: Visibilizar prejuicios y estereotipos racistas

Destinatarios: Docentes en formación y/o en ejercicio

Objetivos:

- Sensibilizar a los participantes sobre la necesidad de desaprender el racismo y los prejuicios raciales.
- Propiciar la reflexión personal en torno a los propios prejuicios y estereotipos raciales.

Palabras Clave: Racismo- Experiencias- Prejuicios y estereotipos.

Actividades:

Momento 1: Introducción (10 minutos)

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar los objetivos del taller.

- Acordar la dinámica de participación, enfatizando la importancia del respeto y la escucha activa.
- Conformar parejas al azar para el desarrollo de las actividades

Momento 2: Trabajo en Parejas (20 minutos)

Técnica inicial "Mapa de experiencias". Esta actividad permite que los participantes compartan sus experiencias y reflexiones sobre el racismo en un entorno seguro y respetuoso, promoviendo la empatía y el diálogo constructivo.

Dinámica de trabajo:

- Preparar tarjetas o hojas de papel de colores diferentes, rotuladores y cinta adhesiva.
- Distribuir a cada pareja una tarjeta o hoja de papel de color.
- Explicar que cada pareja tendrá la tarea de crear un "mapa de experiencias" relacionado con el tema del racismo. El mapa representará las experiencias, sentimientos y reflexiones personales sobre el racismo.
- Proporcionar unos minutos para que cada pareja discuta y reflexione sobre sus experiencias individuales relacionadas con el racismo. Pueden hablar sobre situaciones que hayan presenciado o vivido, emociones asociadas, pensamientos y aprendizajes.
- Invitar a cada pareja a dibujar o escribir sus experiencias en la tarjeta o hoja de papel, utilizando colores, símbolos o palabras que reflejen sus vivencias. Animar a la creatividad y a expresarse de la manera que les resulte más cómoda.

Momento 3: Puesta en común (30 minutos)

- Una vez que las parejas hayan completado sus mapas, invitar a todos los participantes a pegar sus tarjetas o hojas de papel en un espacio común, como una pared o pizarra.
- Formar un círculo alrededor de los mapas y facilitar una discusión abierta. Solicitar a los docentes que observen los diferentes mapas y compartan sus reflexiones y emociones en relación a lo que ven.
- Proporcionar preguntas de guía para la discusión, tales como:

¿Qué emociones despiertan los mapas?

¿Qué similitudes o diferencias encuentran entre sus experiencias y las representadas en los mapas?

¿Cómo creen que estas experiencias pueden influir en la educación y el trato con los estudiantes?

Proponer a los docentes compartir ideas y estrategias sobre cómo abordar el racismo en el aula y promover la igualdad y el respeto entre los estudiantes.

Taller: Desaprender el racismo

Destinatarios : Estudiantes

Objetivos

- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de desaprender el racismo y promover el respeto por las diferencias y la inclusión en la escuela y la sociedad.
- Promover la empatía, el respeto y la solidaridad entre los estudiantes de diferentes orígenes étnicos.

Palabras clave: Desaprender el racismo- Diferencias- Inclusión.

Momento 1: Introducción (15 minutos)

- Dar la bienvenida a los estudiantes y presentar los objetivos del taller.
- Escribir en la pizarra la palabra RACISMO, solicitar a los estudiantes, a modo de lluvia de ideas , imágenes o expresiones con las que se asocian a la misma.

Presentación de conceptos clave (30 minutos):

- Retomando las ideas iniciales planteadas por los estudiantes, plantear los conceptos de racismo, prejuicio y estereotipo racial de manera clara y concisa.
- Compartir ejemplos de cómo estos conceptos se manifiestan en diferentes contextos.
- Resaltar la importancia de desaprender los prejuicios raciales para promover la equidad y la inclusión.

Momento 2: Actividad de reflexión grupal (30 minutos)

Distribuir hojas de trabajo para que los estudiantes reflexionen de forma grupal sobre sus propios prejuicios raciales y experiencias al respecto.

Propiciar la reflexión, a partir de las siguientes preguntas guía:

-¿Identifican formas de discriminación, estereotipos, prejuicios en la cotidianeidad de tu escuela?

-¿Cuáles son sus suposiciones sobre las personas de diferentes razas o etnias?

¿Cómo han influenciado los estereotipos raciales en la propia vida?"

¿Cuál es la causa de estos estereotipos y prejuicios? ¿Cuál es su propósito y a quiénes benefician?

Momento 3: Cierre (20 minutos)

Invitar a cada grupo a partir de lo dialogado a elaborar una infografía, en la que se planteen una serie de pautas “antiracistas” que promuevan el respeto por los/las otros/as y que a la vez les permita acudir a ella en instancias de discriminación y señalamiento por sobre el/la diferente.

Continuando el camino...

Intentamos plantear nuestras inquietudes e interrogantes en torno al racismo y la discriminación desde el contexto local, ya que esta cuestión se encuentra presente y se invisibiliza en las prácticas sociales y educativas. Se reconoce que las escuelas han sido históricamente espacios donde se han perpetuado ideas y actitudes racistas, lo que ha llevado a la discriminación y marginación de ciertos grupos de personas, incluyendo a estudiantes de comunidades indígenas, sino también a campesinos, migrantes, criollos, entre otros.

Enfatizamos que la educación desempeña un papel fundamental en la construcción de una sociedad justa e inclusiva. Para lograr esta meta, es necesario reconocer y desaprender el racismo, fomentando una cultura de respeto, equidad y diversidad en nuestras escuelas. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de interrogarnos y problematizar estas cuestiones para transformar nuestras prácticas educativas y contribuir a una sociedad más igualitaria y consciente de las diferencias que nos atraviesan como ciudadanos de una sociedad pluricultural.

En definitiva, este escrito plantea la necesidad de reflexionar y actuar de manera crítica frente a las problemáticas que afectan la formación docente y la educación en general, abogando por una pedagogía inclusiva y antirracista que promueva la equidad y el respeto por la diversidad en todos los ámbitos de la vida social y educativa.

Bibliografía

- Bazán, M. D. (2011) Exploraciones de frontera: esbozos pedagógicos de frontera. Editorial Hanne. Salta. Argentina.
- de Anquin, Ana (2007) Zona Inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. EUNSA.
- Ivanoff, Miranda, Peralta y Loncon “*La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones*”. En Mato, Daniel (2020) en Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo. 1a ed. - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Palermo, Z. (Comp.) 2014. Para una Pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.
- Restrepo y Rojas (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colección Políticas de Alteridad, Colombia.
- Soria, M. G. y Orellana, S. E. (2018) *Fronteras y diferencias en la formación docente* en Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia N°16 –APEHUN, 2018. ISSN-L N°1668-8864
- Soria, M. G y Orellana, S.E (2023) *Diferencias que desigulan: narraciones de estudiantes de formación docente* en Argüello, S. Y Maglhaes S. (Coord.) Formación, Desarrollo Profesional y Trabajo Docente. Problemáticas contemporáneas en Argentina y Brasil. Libro digital. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy (EDIUNJu). En prensa.
- Skliar, Carlos (2007) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc.
- Orellana, S. E. y Soria, M. G. (2021). Pedagogía de las diferencias en la formación docente universitaria. Revista del CISEN Tramas/Maepova, 9 (2), 97-110.
- Terren, E. (2002). El Racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. Revista Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, 12, 81-102.

Los cuerpos en los espacios socioeducativos.

Estrategias desde la Pedagogía de los cuidados y la Animación Sociocultural.

De Ramón Felguera, Davinia

Universidad de Valencia

Leñez, Marina

Reynaga, Andrea

Cortez Laura

CISEN – Universidad Nacional de Salta

1. Introducción

La siguiente propuesta busca inicialmente repensar junto a los/as docentes de Educación Intercultural y Bilingüe, las categorías de pedagogías de los cuidados, decolonialidad e interseccionalidad para interpelar el cuerpo/los cuerpos en las instituciones educativas. A través de la Animación Sociocultural propondremos estrategias de trabajo grupal, basadas en dinámicas experienciales que habiliten nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, herramientas teóricas prácticas para co construir en el aula, revisando las estrategias y recursos pedagógicos con el horizonte de transformación y de/re-construcción de la Escuela, que históricamente convivió con las categorías de discriminación y desigualdad, en donde nuestro cuerpo fue y es el primer bastión.

Con estas pistas de debate pretendemos abrir el diálogo en las aulas y a nivel institucional para potenciar las prácticas pedagógicas, considerando a los espacios educativos como escenarios propicios para el despliegue de formas de encuentro y de aprendizaje con/desde/a partir de los cuerpos, escenarios para generar un proceso de construcción de conocimiento conjunto, que conduzca a la gestión de las tensiones entre cultura-cuerpo-colonialidad-patriarcado-educación-cuidados desde la participación, el compromiso y la reflexión política en los espacios educativos.

2. Cuerpos, Decolonialidad e Interseccionalidad

“La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa. La ciencia dice: El cuerpo es una máquina. La publicidad dice: El cuerpo es un negocio. El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.”

Eduardo Galeano, 2010. Las palabras andantes

Iniciamos la escritura del presente capítulo delimitando el marco teórico que sustenta las reflexiones y propuestas desarrolladas a lo largo del escrito. Para ello, resulta fundamental especificar la perspectiva que asumimos, valiéndonos de tres categorías que constituyen el eje troncal del trabajo: Cuerpos, Decolonialidad e Interseccionalidad.

Estas tres categorías deben ser pensadas en constante interrelación, en tanto constituyen perspectivas que posibilitan la apertura de reflexiones interculturales,

situadas en los interjuegos de dominación para generar pensamientos resistentes a las lógicas que invisibilizan y estigmatizan a los/las sujetos.

Partimos de la noción de *cuerpos* entendidos como materia simbólica, objeto de representación e imaginarios; insertos siempre en una trama de sentidos que calan en la construcción de la propia subjetividad.

Trama de sentidos entretejidos al interior de diversas instituciones, entre ellas la escuela, que urden nociones múltiples en torno a las diferencias.

Entender a los cuerpos como espacio de disputas, atravesado por ciertas regulaciones, implica desencionalizarlos; es decir, entenderlos en medio de una maraña social, “intervenidos en un determinado momento histórico, en determinadas relaciones económicas, en un determinado lugar geográfico, en tradiciones, en religiones” (Morgade, 2019, p.1).

Para construir una mirada desencionalizada de los cuerpos, la perspectiva decolonial e interseccional se vuelve necesaria ya que devela las opresiones capitalistas, coloniales y patriarcales para pensar formas *otras* de reflexión y acción. La decolonialidad es entendida como un espacio consciente de la colonialidad de los saberes y a su vez, abierta a la promoción de propuestas que calan en los intersticios del poder. Estas propuestas demandan un anclaje en la interculturalidad que significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2007, p. 47).

Desde este punto los aportes de la interseccionalidad habilitan un marco conceptual pluridimensional, que no jerarquiza las opresiones sexuales, de género, clase, raza o discapacidad sino que, todas juntas, en constante intersección, nos sirven para comprender como se complejizan las identidades y con ellas, las múltiples opresiones.

(...) raza, clase y género no son categorías directamente comparables. Esto no implica hacer una jerarquía de agravios, ni determinar cuál es más importante que otra para la experiencia subjetiva de las personas; se trata de buscar una comprensión mayor de la relación entre opresiones y explotación en la sociedad capitalista. (Martinez, 2019, p.6)

Es decir, la interseccionalidad debe ser entendida como manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado, que es temporal (Platero, 2012).

Nuestro cuerpo como entramado social está marcado y atravesado por distintas huellas que hacen a nuestra historia, a nuestra experiencia, al momento histórico. Estas huellas, pensándolo desde una mirada interseccional, pueden estar interseccionadas por múltiples opresiones, donde la condición de género, la condición de clase y /o raza son elementos que también marcan nuestra corporalidad.

3. Cuerpos, cuidados y afectividad en los espacios socioeducativos.

(...) Pronunciar el mundo es existir humanamente, dice Freire. Para el autor, el diálogo es “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos orientados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Da Porta, 2023)

Pensar y entender a los cuerpos decolonial e interseccionalmente nos habilita formas de reflexión que escapan a los modos coloniales de entender las prácticas educativas. Reflexionar sobre esto implica una pedagogía de los cuidados como un campo reflexivo y metodológico que dé lugar a experiencias disruptivas de ser/ estar/ vivir los cuerpos.

Refiriéndonos a los cuerpos en su individualidad, podríamos decir que en el cuerpo llevamos huellas de nuestras historias, conformado por la experiencia vivida y las normas sociales, un cuerpo de las emociones, pero por sobre todo es importante decir que “*somos un cuerpo*”, ya que el plantear una distancia simbólica con nuestra propia corporalidad se constituye en un elemento funcional a un sistema y lógicas capitalistas que posibilitan poder explotar/nos en base a la falta de identificación con él. Esta distancia con nuestra propia corporalidad constituye un desafío al momento de poder reconocer lo que nos atraviesa, afecta o impacta, y de esta manera creando una extrañeza con nuestro cuerpo.

A partir de esta inquietud, evocamos el concepto de **cuidado**, entendiéndolo como un elemento central del bienestar humano. No hay nadie que pueda sobrevivir sin ser cuidada/o o sin haberlo sido. Se trata de una actividad que realizamos para mantener, reparar y conservar nuestro mundo, nuestro entorno, nuestros cuerpos, nuestras subjetividades (Ramos y Conde, 2015; Cocha, 2020). Ciertamente las prácticas de cuidado – que también son socioeducativas, dentro o fuera de las escuelas- implican interacciones, encuentros, dinámicas que se registran y se inscriben en los cuerpos. Las escuelas como espacios históricos de cuidado, han construido una concepción de cuerpos tendiente a normar, censurar y producir discursos disciplinadores (Lopes Louro, 1999; Scharagrodsky 2007; Morgade y Alonso 2008 ; Tomasini et al., 2012). Recuperamos la categoría de cuerpos abyectos de Butler (2002) la cual remite a los cuerpos que nuestra sociedad descarta por ser improductivos o “descartables” para el sistema capitalista, capacitista, colonial y patriarcal, siendo la escuela la institución que cristaliza estas construcciones. Por lo cual resulta importante volver a redescubrir como “...los cuerpos son lugar de acogida y de adhesión, pero también son sede de resistencias, de rupturas y de luchas, los cuerpos se rebelan, se resisten” (Mendoza, 2022, p.3).

En este sentido y recuperando las prácticas de cuidados, es clave entender que estas no se limitan a cuidados físicos, básicos y vitales, sino que cuidar implica también una dimensión afectiva que entraña el escuchar, acompañar, habilitar, preocuparse por la/el otra/o, confiar en lo que puede. Los cuidados se configuran, entonces, como una categoría central para la vida cotidiana e interpela los espacios educativos animándonos a pensar: *¿Cómo construimos una pedagogía de los cuidados en los espacios socioeducativos?* Nos animamos a una inicial respuesta considerando que

Una pedagogía que resignifique el cuerpo como lugar pedagógico puede mostrar caminos para reivindicar la validez de los saberes musicales y poéticos, los saberes vinculados a las memorias colectivas, los saberes ancestrales, los que emergen del contacto con la madre tierra, los saberes que no son susceptibles de verificación, los saberes que nacen del encuentro y la convivencia con otras personas, expresados en códigos y lenguajes distintos, los que construimos desde las luchas comunitarias” (Mendoza, 2022, p. 3)

En este sentido comprendemos a la pedagogía como una herramienta teórica práctica que nos interpela más allá de lo curricular y sistemático, que revisa experiencias educativas para permitirnos pensarnos desde una pedagogía humanizante, que recupere y recicle las prácticas educativas y docentes para transformarlas en vínculos afectivos capaces de cuidar la experiencia de aprendizaje, de vida en comunidad. Educar es crear y co crear un espacio de enseñanza y aprendizaje consciente, conciente de que en donde estamos llevamos nuestro todo -saberes, conocimientos, vivencias, creencias, metas, historias, emociones-, y por tanto la importancia de que el espacio que nos encuentra sea un lugar habitable, disfrutable, de contención que dialogue con el mundo.

Los aportes de las Pedagogías de los Cuidados, de los Afectos, las Pedagogías de la Igualdad, las Pedagogías de la Visibilidad, Pedagogías del Buen Vivir, Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire atraviesan y nos invitan a pensar al otro, a la otredad desde un lugar común, desjerarquizando roles, más bien tejiendo una relación que sacuda las normas escolarizadas y nos permita escuchar y sentir las desigualdades, reparando los lazos sociales desde lo educativo, promoviendo el autoconocimiento, la comprensión, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los diversos lenguajes para expresarnos. Los cuidados son hacia adentro y hacia afuera, también es el cuidado de la Madre Tierra, la Pachamama, del lugar que habitamos. La toma de consciencia inicia descifrando los compartimientos en nuestra cultura, territorializando y habitando vivencias, por ello la necesidad de desarmar, problematizar la cultura para brindar la oportunidad a la construcción de vínculos que sostengan, acompañen, cuiden, respeten. Lograr este objetivo implicará un acto de rebeldía, un acto político, un acto de amor.

4. La Animación Sociocultural

En este recorrido en el que nos cuestionamos e interpelamos aquellas huellas que los contextos socioeducativos que habitamos a lo largo de nuestros recorridos vitales dejan en nuestros cuerpos sin ser algo aleatorio sino estructural, también nos lleva a cuestionarnos las formas de hacer, metodologías, herramientas y dispositivos de trabajo que nos permitan salir de la estructura para volver a cuestionar y repensar prácticas que puedan acompañar nuestro discurso.

Para poder hablar de Animación Sociocultural desde la decolonialidad es necesario hablar de Freire : ‘Una educación para una transformación radical de la sociedad: Un aprendizaje político’. ¿Acaso esa mirada hacia nuestros cuerpos no es un aprendizaje político?, ¿no es un reclamo de transformación radical de aquello que la

sociedad nos impone dentro de los espacios socioeducativos?. Para Freire la Educación es un acto político que facilita el proceso de empoderamiento. ¿Al trabajar con nuestros cuerpos dentro de las instituciones socioeducativas se favorece este proceso?, ¿O al contrario nos llena de miedos y complejos que nos acompañan durante nuestro proceso vital?.

Viche (2023) nos advierte de que no es casualidad que Freire no haya nombrado en su discurso la Animación Sociocultural ya que destaca más el proceso y la práctica que el nombre que se le pusiese a la metodología más cuando no quería que esta práctica derivada de procesos europeizantes. Partiendo de esta premisa pensamos la Animación adaptable a las necesidades de cada territorio y de las personas que forman parte del mismo de acuerdo a sus inquietudes y sus necesidades.

La Animación sociocultural se adapta a varios tipos de educaciones sin perder su esencia:

- Educación abierta: caracterizada por ser un enfoque y una metodología que busca democratizar el acceso a la educación convirtiendo al alumno en actor de su propio aprendizaje.
- La educación de adultos: enfocada a la alfabetización, los reciclajes, los cursillos, etc., tanto a nivel formal como informal referidos siempre a los adultos que deseen una formación más integral y con métodos más adecuados a su experiencia y trabajo que a sus conocimientos.
- La educación permanente: designa un proyecto global encaminado tanto a la reestructuración del sistema educativo como al desarrollo de la formación fuera del mismo. Su método está basado en la autoevaluación, el autoaprendizaje, los medios de comunicación y tecnologías educativas actuales e innovadoras, etc
- La educación popular: hacer llegar la cultura a las clases menos favorecidas por medio de una identidad popular a través de la educación reflexiva, crítica, integradora.

•
La Animación Sociocultural está ligada a la cultura y formas de ser y hacer es por ello que nos ayuda al replanteamiento de nuestra relación educativa con nuestros cuerpos dentro de los espacios socioeducativos. En este punto planteamos a la Animación Sociocultural como una forma de mirar lo corporal basada en los siguientes principios:

- Colocar a las personas en el centro.
- Respetar las individualidades y crear desde las mismas la fuerza de lo grupal .
- Tener la convicción de que la transformación social es posible a través de la acción social.

•
La Animación Sociocultural, según Xavier Úcar, es un proceso susceptible de intervención tecnológico-educativa que nos demanda que:

1. Exista una comunidad delimitada territorialmente.
2. Tenga por objetivo la transformación de las personas que son parte de la misma.
3. Que las personas sean protagonistas de su propia transformación y la de su entorno.
4. Todo ello teniendo como resultado la mejora de la calidad de vida.

¿Por qué la Animación Sociocultural y el trabajo con lo corporal?

Como hemos dicho con anterioridad la Animación Sociocultural está ligada a una forma de ser y con esta a nuestras creencias culturales que atraviesan nuestras realidades, incluyendo la educativa. En el camino de trabajar las habilidades socioemocionales, la gestión emocional y las inteligencias múltiples es necesario encontrar una forma de hacer que permita la participación segura y crítica, la reflexión desde creencias, anticipando que son limitantes, propias, construidas a lo largo de experiencias vitales y que coloque en el centro de la creación teórico y práctica a la persona como protagonistas de sus procesos de enseñanza y aprendizaje

Desde este posicionamiento de respeto, de creación de espacios seguros donde ser y sentir sin ser juzgados, la Animación Sociocultural se presenta como una alternativa al trabajo de lo corporal en los espacios socioeducativos en donde cada persona pueda decidir cómo y cuándo ser parte, trabajando la vinculación y lo grupal como red de apoyo. Además, encontramos en la Animación Sociocultural, como estrategia educativa, referencias necesarias para trabajar desde, como diría Freire, pedagogías emancipadoras que impidan que se sigan reproduciendo prácticas opresoras.

5. - Estrategias para abordar

En el marco de las reflexiones construidas, acercamos una serie de propuestas que invitan a poner en ejercicio este entrecruzamiento conceptual y propuesta pedagógica, con un horizonte transformador.

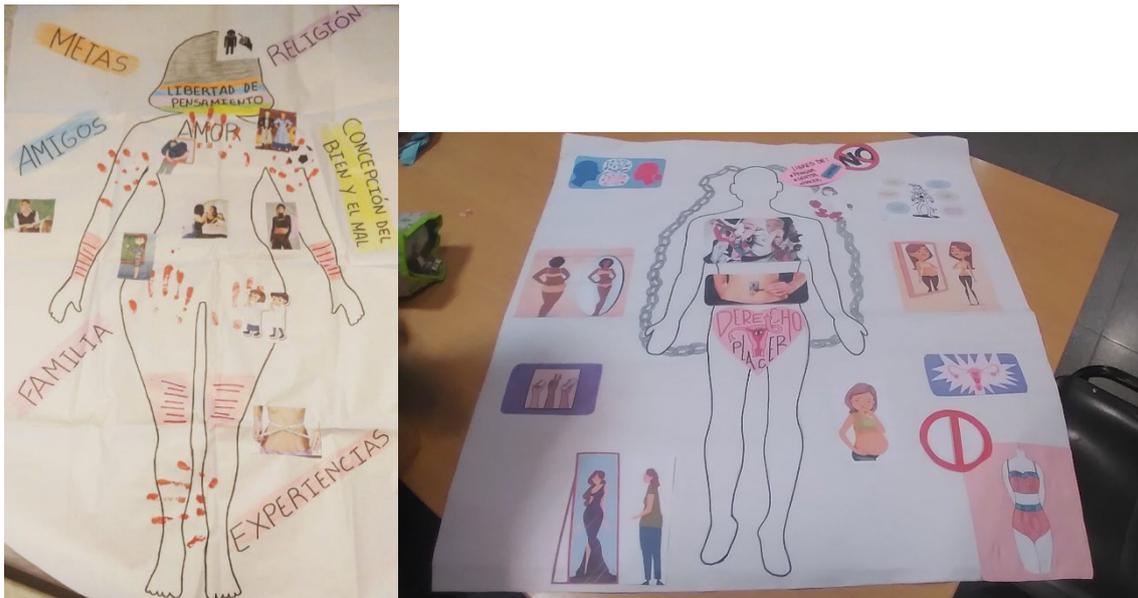
a. Cartografías corporales: Dar la palabra al cuerpo.

- Propósitos:
Colaborar en el reconocimiento de los cuerpos como territorio de marcas, señales, huellas que evidencian las propias trayectorias sociales, culturales, desde un enfoque interseccional.
Comprender cómo los discursos, las prácticas, las experiencias nos construyen como seres sentipensantes, en permanente transformación.
- Modalidad recomendada: Taller
- Momentos de trabajo
 1. El primer paso para realizar una cartografía corporal es construir una *línea de acontecimientos -similar una línea de tiempo-*, en donde cada participante pueda identificar los sucesos más importantes en su vida. Al ser algo tan íntimo, la posibilidad de compartir y mostrar será decisión personal.
Esta línea puede hacerse con dibujos, fotografías, palabras claves, años.

2. Como segundo paso se solicita a cada participante que dibuje el cuerpo en tamaño real. Con la intención de que cada participante se vea identificado en lo dibujado.

3. Ahora se solicitará que dibuje símbolos, palabras o mensajes que representen su propio cuerpo y las experiencias que decida trabajar (se hace uso de la línea de acontecimientos). Es importante aclarar que las formas, las texturas, los colores, los materiales y las instalaciones quedan a la libre creatividad de cada participante.

Veamos algunos ejemplos



4. Posteriormente se solicitará que cada participante exponga y explique lo que se logra visualizar en sus mapas corporales construidos.

Se recomienda a quien coordine la actividad que pueda guiar los relatos e invitar a la reflexión considerando:

- *Discursos normativos sobre el cuerpo (restricciones, castigos, mandatos de belleza, clase, de género, etc.).*
- *Prácticas vinculadas al cuerpo.*
- *Representaciones de la autoimagen e imagen social del cuerpo (emociones, sufrimientos físicos, mitos y tabúes inscritos en la piel).*
- *Conflictos o tensiones que impiden avanzar hacia transformaciones y el bienestar subjetivo y/o colectivos, así como rupturas y liberaciones.*

- 5. Como parte del cierre de la actividad, se invitará a que cada participante pueda comentar sensaciones sobre el propio proceso de construcción de su mapa, en un marco de escucha respetuosa y de hospitalidad.

Se sugiere que quien coordina invite a pensar esta experiencia de trabajo como una oportunidad de recuperar lenguajes corporeizados y evitar “que el cuerpo sea silenciado”, y así poder revisar prácticas opresoras que se materializan en nuestros cuerpos.

- **b. Instrucciones para sentir: escuchar y compartir**

Propósitos:

Desarrollar habilidades de organización, coordinación, cooperación, escucha activa y empatía. Aprender a conocer y comprender a la otra persona a través de un recurso literario, respetando la vivencia, emociones ajenas para co-construir colectivamente un escrito que las/los represente a nivel grupal.

- Modalidad recomendada: aula-taller
- Momentos de trabajo:
 1. Ambientar el espacio con música que acompañe los diversos momentos. Conformar grupos de 4-5 personas, para aprovechar la instancia de que puedan conocerse más. Se recomienda realizar alguna técnica de división de grupos para facilitar la tarea de conformación aleatoria.
 2. Una vez en grupos, se les explica que esta actividad implica compartir emociones comunes para poder llegar a un resultado colectivo. El ejemplo disparador será un recurso literario “*Instrucciones para comer una pizza*” y también “*Instrucciones para llorar*” del escritor latinoamericano Julio Cortázar. Al recurso se lo puede socializar con un audio, leer en voz alta para todos los grupos o distribuir una copia para que cada grupo lo lea internamente.

En esta instancia es importante observar cuáles son las reacciones de las personas, atender a sus expresiones y comentarios para poder acompañar los pasos siguientes. No juzgar las emociones de las y los demás es una habilidad que corresponde a la escucha activa.

“Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo ni que insulte a la sonrisa con una paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma de la mano hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto.

Duración media del llanto, tres minutos.

En Historias de cronopios y de famas. Buenos Aires, Alfaguara, 1998.

3. Luego de la escucha atenta de las Instrucciones, cada grupo realizará sus propias instrucciones para llorar. Para realizar la actividad, cada miembro/o del grupo debe compartir cómo se siente antes de llorar, qué hace luego de llorar, cada grupo puede incluir en su escrito los sentidos, sonidos, sabores, emociones, etc. incluir los detalles que quieran, la única condición es que una persona escriba, todas participen y organicen la instrucción paso a paso, para luego socializarla. 20-30 min aprox.

Tener en cuenta que la actividad busca que se hable de emociones, se comunique lo que se siente o está viviendo, de este momento surgirán situaciones diversa, lo interesante es explicar la necesidad de que los grupos estén dispuestos a escuchar y no juzgar, no es necesario opinar ni responder sino construir unas instrucciones colmadas de humanidad, un lugar común.

4. Como último momento invitamos a cada a grupo a leer y comentar cómo fue el proceso de escritura colectiva, cómo se escucharon, cómo se organizaron, cómo y qué sintieron, qué creencias apreciaron. Los grupos se escuchan uno a uno, sin interrupciones y se busca llegar a una reflexión común sobre la naturaleza de las emociones, cómo las gestionamos, valorando que todas y todos tenemos herramientas para responder a ellas y que conocer cómo otros responden frente a estos momentos nos ayuda a comprendernos como personas.

5. Para cerrar esta actividad cada grupo escribirá las reflexiones al revés de las hojas de las instrucciones y se las colgará en un tendedero en un lugar que sea visible a otras personas, se puede decorar el tendedero para que otras personas se acerquen a leer.

Los cuidados se manifiestan de diversas formas, escuchar sin juzgar, acompañar, comprender son formas cotidianas de cuidados que hacen reconocimiento de la otredad. Conformar un grupo para contar lo que nos pasa o sentimos también es "poner el cuerpo", lo socioemocional atraviesa las prácticas pedagógicas porque habilita espacios de encuentro con la otredad y por eso mismo es una práctica política que valor lo subjetivo como parte de la trama socio afectiva y vincular. Ninguna emoción es negativa ni positiva cada una integra nuestro ser, lo que importa es que su reconocimiento nos ayude a mejorar la convivencia y las relaciones.

El mismo tendero puede seguir siendo utilizado en otras actividades para socializar lo trabajado en torno a los afectos, los vínculos, el bienestar emocional, las emociones, etc, creando así un lugar de co creación desarrollado por la comunidad y para la comunidad.



c. Mitos que circulan: Jugando a desmitificar

- Propósitos: Generar un clima de confianza para expresar desde el juego las representaciones sociales, que se pueda dialogar sobre los prejuicios y desmitificarlos a través de la comunicación asertiva.

Modalidad recomendada: Taller, lúdico y de reflexión.

- Momentos de trabajo:

Primero se recomienda realizar actividades de estiramiento y caldeoamiento, como caminar y en cada pausa saludarse con distintos movimientos, gestos.

1. En el marco de trabajar en los espacios socioeducativos sobre la diversidad, quien facilita propondrá al grupo pensar en creencias y mitos entorno a los siguientes tópicos:
 - Discapacidad
 - Trabajo
 - Identidad
 - Género
 - Sexo
 - Emociones
 - Nivel económico
 - Naturaleza
 - Territorios

Esta actividad servirá para conocer a modo de diagnóstico lo que piensa el grupo sobre los tópicos planteados, observará cuál es el que aparece con mayor frecuencia y podrá

continuar profundizando en cada uno de manera progresiva o desarrollarlos interdisciplinariamente.

3. Quien facilita pedirá que cada integrante del grupo piense en una afirmación, creencia o mito que tenga (anónima, no deberá mostrarla a nadie), con la que haya crecido, la que haya escuchado o que observe en su entorno, sobre los distintos tópicos propuestos. Puede escribirla como una oración interconectando los tópicos o expresándose sobre uno es particular. Ya escrita, construirá una pelota de papel de diario (del tamaño de un pomelo) y pegará la creencia/mito sobre la pelota de diario sujetando todo con un cinta transparente.

4. Una vez que cada miembro del grupo tenga su afirmación/mito/creencia-pelota, se pedirá realizar una ronda de pie, a la cuenta de 1...2...3 todos arrojarán suavemente la pelota hasta la persona que esté en frente, nadie debe leer hasta que se lo pida, repetir 2 o 3 veces para que las pelotas se mezclen bien y cantar Alto!

Cada persona tendrá en sus manos un mito, que es una semi verdad, puede ser que quien lo que vaya a leer le llame la atención, lo comparta o no, lo importante es que nos regalemos un momento para dialogar y compartir lo que pensamos, porque hay una persona que lo que escribió y lo que digamos puede lastimar y no buscamos eso, lo que buscamos es construir la confianza.

5. Voluntariamente se leerán tres mitos/creencias, luego de cada lectura se abre el diálogo, comentando ¿Cómo les resuena la afirmación? ¿Qué temas/tópicos aparecen? ¿Qué les gustaría contar o decir al respecto? Se calcula 5 min por tema y luego se elige otra pelota y se retoma ejercicio de escucha e intercambio de ideas. Quien facilita debe ir animando y a la vez moderando la participación. Para seguir jugando a pasar la pelota, se puede hacerlo sentados, haciendo rodar la pelota, o pasándola velozmente de mano en mano en un mismo sentido. El ejercicio es el mismo: dinamizar y luego pausar para continuar dialogando, reflexionando.

6. Luego de haber intercambiado varias miradas se invita colocar todas las pelotitas en una caja o cesta que delante tendrá dibujado un gran ojo, que significa que todas las creencias regulan nuestra relaciones, nuestra forma de vincularnos, nuestra cultura y así como las pelotitas circularon, las representaciones sociales también circular, y siendo consciente de ello podemos también detenerse a pensarlas y aportar un granito a no reproducirlas sino a construir una mirada colectiva más política y crítica sobre la igualdad.

Tener la caja presente en algunos encuentros grupales, será un simbolo de que la realidad la construimos entre todas, todos, todes, quedando en nuestras manos la posibilidad de crear espacios más cuidadosos con uno/a mismo, con mi par y con la misma tierra porque con ella somos uno.

6. A modo de conclusión

Los cuerpos que habitan los espacios socioeducativos son un entramado de subjetividades, el desafío es preguntarnos cuantas veces sean necesarias ¿Esto que digo o hago, alimenta o destruye la subjetividad y el vínculo con la otredad?

Nuestro deseo a través de este capítulo es ofrecer herramientas reflexivas que sirvan en sus proyectos educativos, que sean puente para sostener encuentros cargados de cuidados hacia la vida misma.

7.- Bibliografía

- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. BuenosAires: Paidós
- Cocha, M. F. Prácticas de cuidado con infancias-adolescencias: poner el cuerpo en contextos turbulentos. *ConCienciaSocial*, 4(8), 85-101.
- Conde, G., & Ramos, E. (2015). Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78.
- LeBreton,D.(2006). *Antropología del cuerpo y modernidad /Anthropologie du corps et modernité*. Nueva Visión
- Lopes Louro, G. (coord). (1999) *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo Horizonte: Autentica
- Martínez, J. (2019, febrero 24). *Feminismo, interseccionalidad y marxismo: debates sobre género, raza y clase*. La izquierda diario.
- Mendoza, J, I. (2022) *La pedagogía del cuidado y de la ternura como elementos justificativos del hacer docente para un nuevo tiempo de la educación” Una recopilación de reflexiones “oportunas”*. Disponible https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1198796/mod_resource/content/1/Pedagog%C3%ADa%20del%20cuidado%20y%20de%20la%20ternura.pdf
- Morgade, G. (2019). *La educación sexual integral como proyecto de justicia social*. *Descentrada*, 5(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Morgade, G.; Alonso,G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós
- Platero, Raquel (Lucas) (Ed.). (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela*. En Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tomasini,M.; Bertarelli, P.; Córdoba,M.; Peirotti, A.(2012).*Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela*. En 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: “Lo personal es político”. Córdoba, 22-24 de mayo.
- Úcar, X. (1997). *Animació sociocultural, complexitat i models d'intervenció*, *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. Enero-abril. (5), 85-107
- Viché-González, Mario (2023); *La influencia de Paulo Freire en la animación sociocultural española*.; en <http://quadernsanimacio.net> ; nº 37; Enero de 2023; ISSN: 1698-4404
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47 - 62). Siglo del Hombre Editores.

**APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL (APS) EN LOS CONTEXTOS RURALES INHÓSPITOS:
PROMOCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA REVALORIZACIÓN DE LOS
FONDOS DE CONOCIMIENTO.**

Emilse Katherina Tacacho

Manuel Céspedes Rico

Universidad Nacional de Salta.

Carolina Tarazona Gil

María Jesús Martínez-Usarralde

Universidad de Valencia

Las escuelas rurales, por sus particularidades y condicionantes de tiempo, espacio y territorio, son revalorizadas en su aspecto cultural y comunitario, entre otros, dejando para más adelante lo innovador en las prácticas de la enseñanza. Esto sucede cuando se concibe la innovación sólo vinculada a *lo tangible* de la tecnología, y en menor medida a la construcción de una pedagogía transformadora que contemple los *fondos de conocimiento* en los ámbitos de concreción didáctica y curricular donde se sitúan. Por tal, abundan desafíos y reales demandas en la adquisición y formación en el uso pedagógico de las tecnologías de la comunicación y la información.

Las desigualdades tecnológicas que atraviesan ámbitos urbanos y, mucho más, en las geografías rurales dispersas e inhóspitas de la provincia, fueron visibilizadas de manera más urgente con la pandemia. A la distancia geográfica, con un débil o nulo acceso a redes eléctricas y otros dispositivos alternativos de energía, el acceso a la conexión a internet fue dispar, y con ello las clases híbridas o virtuales no lograron el alcance esperado. Mediante planes nacionales de continuidad pedagógica, se dispuso inicialmente la circulación de materiales bibliográficos, sin contemplar las particularidades lingüísticas y con pertinencia contextual, dada la urgencia con la que se quiso actuar para sostener las trayectorias escolares en la amplitud del territorio argentino.

En efecto, en el informe Covid19 y pueblos indígenas se expresa cómo la escasez de dispositivos tecnológicos (computadoras, tablets, celulares), así como las limitaciones en los conocimientos requeridos para utilizarlos -carencia que se acentúa intergeneracionalmente-, también obstaculizan el desarrollo de las actividades de la escuela en entornos virtuales.

(...) Estas brechas digitales alcanzan también a los/as Docentes Auxiliares Indígenas que se desempeñan únicamente en la zona del Chaco y las Yungas, cuya labor de acompañamiento pedagógico es fundamental, especialmente en lo que hace al fortalecimiento de la lengua y la cultura. Estos docentes están desarrollando su trabajo con muchas dificultades pues no cuentan con las mismas herramientas ni conocimientos que sus parejas pedagógicas para desenvolverse en el entorno virtual. Asimismo, estos han señalado la escasez de materiales pedagógicos disponibles en versión digital que les permita abordar los contenidos interculturales y bilingües. Todo ello profundiza las

asimetrías preexistentes entre docentes indígenas y no indígenas como así entre los contenidos curriculares y las lenguas en la que estos son impartidos (p. 139).

Hay registros de experiencias docentes en los que se advierte con vehemencia en su superficialidad “dar lo básico, la lectoescritura y números” Y es justamente en ese punto en el que reafirmamos lo señalado por Santos (2011) cuando sostiene que (...) *los saberes que se enseñan deben tener algo de ajenidad, de extrañamiento; lo cual hace que tengan sentido para compensar aquello que, si el niño no lo encuentra en la escuela, no lo va a encontrar en ninguna otra parte* (p. 86). Con ello queremos decir que las escuelas, en ámbitos rurales, pueden y deben erigirse en privilegiados espacios para abrir ventanas hacia el mundo de conocimientos, en articulación con los saberes locales y culturales, en clave de posibilidades... en clave de derechos.

La presente propuesta se erige en concebir el acceso a los medios y a la educación digital como uno de los caminos conducentes a la justicia social y educativa, especialmente en poblaciones de zonas alejadas, cuyas situaciones educativas y socioeconómicas fueron atravesadas por las desigualdades sociales, explotación de los territorios, familias *golondrina*³, padres y madres analfabetos/as y jóvenes que no siempre pueden acceder a los derechos de educación, trabajo y salud pública, entre otros servicios de necesidades básicas.

Sin duda, tales condiciones nos movilizan a pensar la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y apelar a la indagación de experiencias de trabajo en territorio, con aportes de educadores/as activos/as que contemplen estas condiciones de enseñanza y aprendizaje particulares, reafirmando que la reducción de las brechas sociales y económicas es correlativa a subsanar las brechas digitales existentes.

Pensamos la educación como una construcción colectiva desde una praxis imprescindible para suscitar un análisis provocativo y eminentemente crítico de las intervenciones en contexto. Una propuesta educativa que nos lleve, en definitiva, como educadores/as, a pensar el proceso educativo más allá de la escuela. Es decir, pensar metodologías, formatos e intervenciones que incluyan lo sociocomunitario, sociocultural y socioeconómico como partes intersticiales en este diálogo intelectual y político fecundo. Es decir, pensar una praxis educativa con las y los otros, que parta de una lectura sociocrítica del territorio y se erija a construir alternativas transformadoras, en clave de derechos.

En esta necesaria intersectorialidad, apelamos a la categoría analítica de los *fondos de conocimiento*, en tanto nos permite entender la interculturalidad como contenido y saber local, que transversaliza las subjetividades de generaciones de estudiantes y docentes. Como plantea la antropóloga Gabriela Novaro (2006), la interculturalidad se refiere a ese “entre”, a una interrelación de diferentes formas de producción cultural en términos equitativos y que debe desarrollarse en condiciones de igualdad. Los fondos de conocimiento se expresan en *“repertorios específicos de conocimientos relacionados*

³ Familias golondrina: El término golondrina hace referencia a aquellas personas y familias que, en determinadas épocas del año, emigran por necesidad de subsistencia a otras zonas del país para desempeñarse en tareas agrícolas estacionales.

con las actividades sociales, económicas y productivas de las personas que viven en una región o comunidad local, y no de “cultura” en su sentido más amplio” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001).

En concreto, ponemos en valor las experiencias y los procesos formativos con idoneidad en contextos situados, integrando diferentes saberes: *saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir* (Delors, 1996) para fortalecer acciones de enseñanza y aprendizaje orientadas a la resolución de problemas, comprensión, a la vez que fomento tanto de la creatividad como del emprendimiento, trascendentes en estos contextos, con el objetivo de forjar un desarrollo personal, así como apostar no solo por construcción sino por el firme afianzamiento del tejido social y, en definitiva, por la búsqueda continua del desarrollo comunitario.

En un campo multidisciplinar y radicalmente intercultural, recuperando los *fondos de conocimiento* que nos posibiliten otras experiencias y enfoques alternativos y situados, tomamos la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS), como recurso metodológico que nos provee de herramientas tecnológicas plausibles, que, de manera pautada, se dirige a alcanzar estos propósitos educativos-comunitarios desde un enfoque de derechos.

1. El desafío de la educación digital en los contextos rurales e interculturales de la provincia de Salta.

En la amplia trama de contextos geográficos, normativos y diversidad lingüística expuestos en esta publicación, situamos nuestro aporte en las Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC), asumiendo que la relevancia y aplicabilidad de la propuesta pedagógica desarrollada trasciende este ámbito específico. La caja de herramientas para la pedagogía comunitaria *Toolkit*, puede ser adaptada a otros ámbitos educativos para satisfacer las necesidades y características particulares.

Entre los hitos históricos abordados en nuestro aporte, consideramos imprescindible retomar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que reconoce a la Educación Rural en simultaneidad con la Educación Intercultural Bilingüe, como modalidades del sistema educativo argentino, con carácter transversal a los niveles de educación obligatoria.

Previo a esta década, el avance a la inclusión de la TIC en las escuelas públicas en la región es otro hito que marca la historia de la educación argentina,

(...) en el período 1995-2005 América latina creció un 2,7%. En particular en 2005 y 2006 el crecimiento económico de la región ha sido excepcional y, por primera vez en 25 años, la región creció en un porcentaje mayor que el promedio universal. Este crecimiento económico, junto con una buena administración de las cuentas públicas, le permitieron a los gobiernos disponer de excedentes para invertir entre otros proyectos en políticas TIC en la educación (Cepal, 2009).

Sin embargo, como advierten Artopoulos y Kozak (2011), *la disponibilidad de recursos financieros no explica por sí sola la coincidencia en la región sobre la incorporación de TICs en las aulas. Si bien la disposición de los recursos económicos es*

un requisito indispensable para estas cuantiosas inversiones, también hay disparadores políticos y tecnológicos que explican los procesos de digitalización (p.4).

Otro hito emerge, cuando a partir de 2008 surgen documentos normativos del Consejo Federal de Educación (CFE) que establecen las bases de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. 84/09) y posteriormente, a través de la Res. N° 128/10, se definen lineamientos para la implementación de la modalidad de Educación Rural. Con el objeto de la universalización del derecho a la educación obligatoria, se explicita la necesidad de institucionalizar formatos pedagógicos diferenciados, que representen una innovación genuina que viabilice *profundizar la mirada sobre el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las peculiaridades provinciales y aún zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante proyectos especiales que diferencian las instituciones rurales de las del resto del sistema educativo* (Res. N° 128/10, CFE).

Las Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías, en adelante: SRTIC, constituyen un modelo educativo innovador que se desarrolla en la Argentina desde el año 2012. Se inicia en la provincia de Salta en el año 2013, a través de un convenio entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación de la provincia.

El objetivo de esta iniciativa, se basa en garantizar el derecho al acceso a la educación secundaria a adolescentes que viven en parajes rurales inhóspitos; así como se propone *reducir la brecha digital existente con los/as jóvenes que habitan los contextos urbanos. Trabaja en el fortalecimiento de las competencias digitales, claves para una consolidación ciudadana y promueve el desarrollo comunitario a través de una educación de calidad* (UNICEF, 2019).

Este formato educativo de educación rural, consiste en una sede central, que funciona en un centro urbano, y sedes rurales distribuidas a lo largo de la geografía rural. En la sede central se encuentra el plantel docente disciplinar y el equipo directivo. En las sedes rurales, se encuentran coordinadores/tutores que acompañan a los estudiantes de manera presencial.

Los estudiantes asisten diariamente a las sedes rurales más próximas a sus localidades, y con el acompañamiento del/la coordinador/a tutor/a, desarrollan las propuestas de enseñanza digitales diseñadas por el plantel docente disciplinar, y se comunican a través de una plataforma educativa y otros dispositivos tecnológicos alternativos. Este modelo, es el único a nivel secundario en la provincia que incorpora al Auxiliar Docente Intercultural en aquellas sedes rurales ancladas en comunidades indígenas.

En el año 2022, el 51% de los estudiantes que cursaron estudios secundarios en las SRTIC en la provincia de Salta, afirmaron pertenecer a comunidades indígenas. (UNICEF, 2022). Tal población estudiantil, transitó sus trayectorias escolares de nivel primario y en algunos casos el nivel inicial en la modalidad plurigrado; en formatos de enseñanza mayormente homogeneizante, y de manera irregular dadas las circunstancias ya contextualizadas.

Es así como los modelos organizacionales de funcionamiento, en las instituciones educativas de nivel secundario en los ámbitos rurales dispersos, previos al modelo de

las SRTIC, se caracterizaron en algunos casos, por la presencialidad rotativa de los docentes entre las aulas de los colegios secundarios rurales con modalidad itinerante en los parajes rurales donde se ubican. Los mismos, en su mayoría con formación docente para la enseñanza en ámbitos urbanos, y con escasa o nula formación en las lenguas y culturas donde se insertan, dio visibilidad a la demanda específica de promover capacidades profesionales con enfoque intercultural bilingüe. Colaboró en el diseño de políticas afianzadas en la formación superior, los datos expresados en el censo 2010, donde se registraron 79.204 personas que se auto reconocen como descendientes de pueblos originarios, lo que representa un 6,6% del total de población de la provincia. De la población indígena presente en el territorio provincial, el 57,4% vive en zonas urbanas y periurbanas, y un 42,6% reside en zonas rurales (INDEC, 2010).

Esta alusión a la existencia de diferentes formatos de enseñanza implementada de manera estratégica en el territorio salteño, significó la ampliación de la oferta educativa para adolescentes y jóvenes de ámbitos rurales e interculturales, teniendo como aspectos de base para lograrlo, la territorialidad, la existencia de escuelas primarias constituidas en edificios propios, y circuitos de caminos accesibles para el itinerario de organización y gestión espacio-temporal durante el año lectivo propuesto en un régimen específico (de verano-regionalizado-común). Es decir, los esfuerzos en el plano normativo se orientaron potencialmente a la presencialidad física del equipo docente, y no tanto en el plano de la formación docente que, aún se impone como necesidad imperiosa en la tarea educativa y equipos de gestión institucional, y ser efectivamente garantes de la equidad educativa.

El contexto de pandemia por COVID-19 puso en evidencia la importancia de institucionalizar, según UNICEF (2021), *modelos educativos flexibles que permitan consolidar propuestas educativas para los y las adolescentes, especialmente para aquellos que residen en los contextos más vulnerables o alejados (...). Las tecnologías permiten promover distintos formatos y modelos educativos que contribuyen al desarrollo del conjunto de saberes y habilidades críticos en el siglo XXI*. Las comunidades rurales inhóspitas que forman parte de la iniciativa de las SRTIC en la provincia, han atravesado procesos históricos de exclusión, lo cual se refleja en la situación de vulnerabilidad que atraviesan: necesidades básicas insatisfechas, aislamiento geográfico, falta de acceso a servicios de salud, entre otras. Estos procesos de exclusión también se habían visto reflejados en las características de la oferta de la educación secundaria obligatoria, por tanto, es prioritario continuar fortaleciendo a estas poblaciones, garantizando condiciones básicas de vida y, particularmente, consolidando una oferta educativa que permita cumplimentar el derecho a la educación.

Uno de los desafíos persistentes en la educación secundaria rural es el equilibrio entre lo que tiene que asegurar la escuela en tanto a favorecer las capacidades básicas, y lo que tiene que garantizar por ser rural, en términos de identidad y diversidad sociocultural. Ello requiere una constante puesta en tensión de los encuadres y estrategias pedagógicas con la intención de dar una respuesta situada a las necesidades sociales y educativas de los distintos contextos rurales y sus territorios. Aquí la categoría de *territorio*, es entendido como *espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que,*

cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación” (Plencovich, 2012. p. 12)

Consideramos que promover la inclusión de los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es estratégico para fortalecer el proyecto pedagógico con anclaje en el territorio, con un abordaje de proyectos transversales con una apertura a la comunidad desde un enfoque de derechos. Este abordaje como propuesta pedagógica constituye un proceso intencional, constante y transversal, que instituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje, tendiente a lograr aprendizajes significativos para el ejercicio de la *justicia social* como una *herramienta que evite la progresiva reproducción de desigualdades y promueva una construcción ciudadanía en equidad* (Rivas, 2017).

Poniendo en valor los fondos de conocimiento y posibilitando una articulación sinérgica entre escuela y comunidad, presentamos una propuesta basada en la pedagogía innovadora Aprendizaje Servicio (ApS) para la promoción de un enfoque de derechos en los contextos rurales inhóspitos, fortalecimiento de los procesos de indagación sistemática, diálogo de saberes, y co-construcción de miradas socioeducativas situadas.

2. ApS (Aprendizaje Servicio): cuando el aprendizaje co-aprendió con el servicio

Los programas de educación ya no se centran en los conocimientos teóricos, sino que lo hacen en los prácticos y en aplicar la teoría (Baltés et al., 2007). Se tiende un puente, por un lado, hacia la teoría, y por el otro, hacia la práctica. Así pues, todas las formas que aúnan la enseñanza y el aprendizaje están ganando más importancia en los últimos años (Resch & Fellner, 2022). Gracias a la nueva pedagogía Aprendizaje Servicio, los cursos aplicados funcionan bien en la educación (Butin, 2010; Bringle et al., 2016). El Aprendizaje Servicio ha sido identificado como una de estas innovadoras pedagogías conectando el aprendizaje teórico y práctico que permiten al estudiantado participar en un servicio organizado en la comunidad, mientras que simultáneamente reflejan sus aprendizajes de manera estructurada (Furco, 2009). Esta pedagogía basada en la otredad, y, por ende, en la comunidad ayuda al estudiantado a adquirir experiencias que son prácticas en su formación en educación tanto formal como no formal y, al mismo tiempo, a desarrollar competencias cívicas (Resch & Dima, 2021).

Las demostraciones de cuán útil es la metodología de Aprendizaje Servicio como enfoque didáctico en la educación ha aumentado en los últimos años (Aramburuzabala et al., 2019; Resch et al., 2022). El Aprendizaje Servicio en la comunidad incluye iniciativas socioeducativas desde el paradigma de derechos humanos y pedagogías sociocríticas aplicadas sobre escuelas e iniciativas de educación no formal, instituciones públicas, empresas y organizaciones sin ánimo de lucro desde su óptica de sistematización, por ejemplo, aunque no únicamente. Desde esta perspectiva las y los habitantes de una comunidad pueden tener intereses académicos, sociales, políticos, económicos o ecológicos, entre otras muchas motivaciones. El modo en que el Aprendizaje Servicio se integra en la educación, ya sea esta formal o no formal, varía según el país, el contexto, la disciplina y su plan curricular. Sin embargo, el Aprendizaje Servicio sólo puede integrarse en una comunidad pedagógica. Lo anterior significa que las pedagogías de Aprendizaje Servicio varían en función de las poblaciones implicadas (Felten & Clayton, 2011). Existen, en efecto, una gran diversidad de programas en el

Aprendizaje Servicio: los cursos de Aprendizaje Servicio, aplicados a contextos escolares formales, varían en su duración desde al menos un semestre o más, llegando a establecerse durante un curso académico. Varían también, por ejemplo, en las formas de reflexión del estudiantado, pudiendo ser continuas, posteriores o previas a la reflexión antes y después de iniciar cualquier tipo de servicio. Además, se distinguen, justamente en la línea apuntada, diferentes tipos de servicios: Aprendizaje Servicio directo, Aprendizaje Servicio indirecto, Aprendizaje Servicio de investigación y Aprendizaje Servicio de *advocacy* o crítico (Bringle et al., 2016). En cada uno de ellos, la voz del estudiantado se atempera en función de la modalidad escogida, así como sus niveles de responsabilidad y compromiso, siendo la última modalidad la que invita a ser adoptada de manera más coherente con las pedagogías populares y la educación sociopolítica que la acompaña. Desde esta perspectiva:

El Aprendizaje Servicio es una experiencia educativa basada en un curso, en la que las y los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que obtienen una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de los valores personales y la responsabilidad cívica (Bringle, Hatcher & McIntosh, 2006: 12).

La definición anterior muestra los principales elementos del Aprendizaje Servicio, el Aprendizaje Servicio tiene que estar integrado en un curso académico en el transcurso del cual el estudiantado tiene que participar en un servicio organizado en la comunidad y reflexionar sobre sus experiencias dentro de la malla curricular establecida en la escuela. En comparación con otras metodologías, el Aprendizaje Servicio promueve la responsabilidad prosocial, comprometida, en pro de la justicia social y de la educación para la ciudadanía mundial (frente a la global). En este sentido, los elementos esenciales del Aprendizaje Servicio según Howard (2003), son:

- un servicio prestado en la comunidad, que responde a una necesidad originada en la misma,
- el proceso de aprendizaje del alumnado que es reforzado de este modo,
- el compromiso del estudiantado con la participación ciudadana comprometida, la ciudadanía democrática activa y/o la responsabilidad social.

El ApS como nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje tiene sus orígenes en el contexto angloamericano, aunque también América Latina ha constituido un constante modelo con su conceptualización de aprendizaje y servicio solidario, promovido desde fundamentalmente desde Argentina a través de la escuela pedagógica de Nieves Tapia. Los fundamentos conceptuales del Aprendizaje Servicio podrían erigirse en (Resch et al., 2020):

- "*La democracia como forma de vida*" y "*el aprendizaje a través de la experiencia*": en este contexto, el Aprendizaje Servicio promueve la concepción de la democracia compartiendo la intención de convivir responsablemente y con valores democráticos comunes.
- "*Aprendizaje experimental*": a través de esta forma de aprendizaje, el estudiantado reúne experiencia con una comunidad de práctica, vinculan la teoría y la práctica y desarrollan habilidades personales y sociales relacionadas.

- "*Aprendizaje social*": el Aprendizaje Servicio se centra en la participación del estudiantado en organizaciones e instituciones sociales que apoyan la convivencia solidaria y benefician tanto a la comunidad como a la sociedad. Pretende con ello, en definitiva, "apoyar el crecimiento personal del estudiantado y sus competencias sociales, profesionales y cívicas" (Resch et al., 2020: 16).

El Aprendizaje Servicio tiene varios componentes (Ash & Clayton, 2009): combina aprendizaje de tipo académico vinculado a una o varias disciplinas o asignaturas, un servicio relevante en la comunidad y una reflexión crítica que se desprende de todo ello desde el prisma de la justicia social. El reto para el profesorado, en este sentido, ha de ser diseñar un curso de Aprendizaje Servicio que contribuya a obtener resultados en tres niveles: aprendizaje académico, aprendizaje cívico y crecimiento personal al mismo tiempo (Felten & Clayton, 2011). Finalmente, hay que tener en cuenta que los tres grupos principales de participantes son: estudiantado, profesorado o educadores y personas vinculadas a la comunidad, de los que se desprende esa triple capacidad de agencia por parte de cualquiera de los vértices de este triángulo así trazado.

3. El *Toolkit* como caja de herramientas para la pedagogía comunitaria

A continuación, se presentará un *Toolkit* que, en español, significa precisamente "herramienta", como una caja de utensilios educativos en clave tecnológica para la educación que puede ser adaptada al entorno rural. Este *Toolkit* parte del proyecto Erasmus + denominado IDOL (Aprendizaje Servicio Digital Intergeneracional KA220-HED), y supone un proyecto que nace fruto de las responsabilidades de compromiso cívico en las instituciones para ayudar a la comunidad contribuyendo a crear una sociedad más inclusiva, especialmente tras periodos disruptivos como la brecha generacional y el aislamiento causados por la COVID-19.

El proyecto IDOL ha dado lugar a tres resultados fruto del proceso de investigación acometido desde los países miembros: la guía práctica del Aprendizaje Servicio digital intergeneracional, que explica cómo utilizar esta metodología desarrollando competencias clave entre el estudiantado, además de motivar al profesorado; el *Toolkit*, que a continuación se desarrolla, y la guía del *Hackathon* social⁴.

Volviendo sobre el *toolkit* de ApS Intergeneracional, el objetivo de este proyecto es, por un lado, hacer que las y los educadores comprendan cómo adquirir conocimientos y habilidades para la integración del aprendizaje y así fomentar la conciencia cultural y el aprendizaje basado en valores, y por otro, contribuir a la transformación digital de habilidades profesionales dentro del ámbito del Aprendizaje Servicio. Por último, se pretende impactar de manera positiva en las habilidades profesionales del profesorado de educación fortaleciendo, a su vez, en el estudiantado, la creatividad, la resolución de problemas y la empatía, entre otros.

⁴ Siendo este último otro recurso educativo del que se ha elaborado un manual para el profesorado de las instituciones a fin de aplicarlo en contextos educativos y vincularlo a proyectos de Aprendizaje Servicio digital para el estudiantado y su relación socioeducativa con otros colectivos comunitarios.

El *Toolkit* supone, así, una caja de herramientas que facilita al profesorado la puesta en práctica del Aprendizaje Servicio digital intergeneracional (profesorado/alumnado/comunidad) mediante innovadoras competencias digitales orientando al alumnado y otros colectivos tanto en el aula como fuera de ella. De esta forma, mejoran los conocimientos y habilidades basados en valores y en la ciudadanía proactiva y emancipada, con una idea muy clara de lo que constituye la *educación* (Martínez-Usarralde, Grau, Lloret-Catalá y Conchell, en prensa) desde su capacidad de agencia. Al mismo tiempo, se pretende fortalecer las competencias clave como la empatía, la creatividad y la resolución de problemas, entre otras.

Así pues, el *toolkit* es sinónimo de una guía que puede ser multilingüe con aplicaciones digitales que funcionan en diferentes idiomas y que facilitan la aplicación de técnicas digitales de Aprendizaje Servicio en cualquier país del mundo. Dentro del mismo, el profesorado encuentra una ayuda sobre cómo realizar programas de Aprendizaje Servicio de forma digitalizada utilizando diferentes aplicaciones en el aula. El listado de aplicaciones que se encuentran en esta guía está dividido en fases (las mismas que las de Aprendizaje Servicio) siendo aquí explicadas y desarrolladas.

Las aplicaciones seleccionadas para realizar el *toolkit* han seguido en todo momento criterios como la facilidad de uso o *software* gratuito, pedagógico e innovador. También se ha tenido en cuenta cómo cada una de las aplicaciones se relaciona con las competencias digitales europeas de las y los educadores, también denominadas *DigCompEdu*, al menos una competencia en un área clave. Este marco justifica las habilidades digitales para las y los educadores proporcionando, al mismo tiempo, un marco legal y estándar sobre habilidades digitales para toda la Unión Europea, mostrando por ello que el desarrollo de las aplicaciones digitales está cobrando cada vez más importancia en este escenario. El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (Competencias digitales en educación), en efecto, señala 22 competencias digitales específicas de las y los educadores, organizadas en seis áreas (Redecker et al., 2017) (Figura 1):

Figura 1. Competencias digitales en educación: marco general



(Fuente: Observatorio (5 agosto de 2022). Un marco europeo para la competencia digital docente. *Profuturo*. <https://profuturo.education/observatorio/competencias-xxi/un-marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/>)
[Consultado 22/06/2023]

Asimismo, se ha analizado la idoneidad de la guía *toolkit* para la promoción de las competencias digitales reflejadas en la Res. CFE N°337/18 - *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* y Res. CFE N° 330/17 - *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*, cobrando legitimidad y pertinencia para su aplicación y desarrollo situado en los contextos rurales de la provincia de Salta.

Es además, importante, entender las cinco fases del Aprendizaje Servicio que aparecen explicadas en la guía del *toolkit* y que aparecen reflejadas en las 16 aplicaciones digitales seleccionadas más adelante.

Las cinco fases del Aprendizaje Servicio, de acuerdo con el modelo de Resch, Knapp et al. (2020), son (Figura 2):

Figura 2. Fases del Aprendizaje Servicio



(Fuente: Resch, K., & Knapp, 2020).

- **Fase de inicio:** sirve para seleccionar tanto el objetivo del proyecto a nivel general y específico. En esta fase se pueden imaginar estrategias para resolver problemas reales de la comunidad y detectar necesidades.
- **Fase de necesidades de la comunidad:** se recopila información mediante la observación, por ejemplo, con entrevistas cualitativas, encuestas, o grupos focales. También se planifica el número de participantes, la duración o el plan de trabajo. De igual modo, se asignan las responsabilidades de cada rol en el grupo y se proponen las actividades que se van a realizar, teniendo en cuenta el calendario con fechas, calendario y horarios.
- **Fase de Aprendizaje Servicio:** en esta fase es donde se realiza el trabajo en la comunidad, grupo o institución coordinado por el profesorado con unos objetivos principales y en el que el alumnado participa activamente durante un tiempo prolongado. Se identifica la necesidad de la comunidad y a medida se realiza el servicio, se documenta la reflexión de los participantes. El estudiantado trabaja con la comunidad que sirve *por un bien común*.

- **Fase de orientación:** el alumnado y el profesorado debaten junto a las y los habitantes de la comunidad, existiendo un proyecto conjunto bien trazado. El profesorado en todo momento ejerce de guía aportando la teoría y mostrando el camino hacia la práctica o servicio al alumnado. El apoyo y acompañamiento es crucial en el servicio para que se produzca un aprendizaje adecuado. Por ello, es recomendable contar con un diario de aprendizaje y la participación en reuniones periódicas de grupo en las que se realiza una reflexión tanto conjunta como individual teniendo tutorías entre iguales.
- **Fase de reflexión crítica:** en esta fase se incluye la evaluación de la ejecución del proyecto, los materiales, las actividades realizadas, las experiencias y los problemas encontrados, propuestas para la difusión del proyecto, además de la evaluación y reflexión bajo el prisma de la justicia social, siendo esta la principal en esta fase.

Una vez se accede a la información de las 16 herramientas digitales más adecuadas para utilizar en la aplicación del Aprendizaje Servicio digital intergeneracional en las aulas, se puede apreciar cómo esta metodología constituye un proceso *auténtico*. Con ello, cada una de las aplicaciones está desglosada en 4 apartados, en cada uno de los cuales se describe la aplicación, se dan las instrucciones al profesorado sobre cómo poder aplicarla en clase según la fase a la que le corresponde⁵ y se incluyen las habilidades que se adquirirán a través del uso de la aplicación: se calcula que en menos de 30 minutos se puede poner en marcha una actividad de cada una de las fases del proceso gracias a las aplicaciones de fácil acceso que se nombran.

Al final del *toolkit* se incluye un anexo con aplicaciones equivalentes (un total de 21 propuestas) en las que se incluye la fase a la que corresponde, el idioma disponible y las versiones existentes tanto gratuitas como de pago. A continuación, se mostrará una tabla donde se puede observar las aplicaciones propuestas divididas por fases y con las habilidades obtenidas al utilizarlas.

El trabajo educativo en contextos rurales inhóspitos debe estar atravesado por un proceso de construcción permanente. Para ello, resulta estratégico generar procesos de trabajo compartido con las comunidades, incentivar la integración de experiencias previas, saberes acumulados, diálogos, incertidumbres y debates. La incorporación de métodos y enfoques pedagógicos, como el proporcionado por el Aprendizaje Servicio, habilita un escenario idóneo para la consolidación de espacios de encuentro, intercambio de saberes entre estudiantes, familias y agentes comunitarios en un marco de diversidad social y cultural.

Consideramos al aprendizaje servicio como un método pertinente, desde su componente innovador, para vincular e integrar los que hemos denominado “*fondos de conocimiento comunitarios*” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La guía *toolkit*, en cuanto que *caja de herramientas para la pedagogía comunitaria*, constituye un recurso factible para el fortalecimiento del proyecto pedagógico con anclaje firme en el territorio. Esto no es óbice para reconocer lo estratégico de la formación docente para

⁵Se puede aprender mediante un video tutorial cómo utilizarla.

un acompañamiento pedagógico en el campo de la educación rural. Además de disponer de herramientas para el abordaje sociocomunitario, como el *toolkit*, es fundamental consolidar los procesos formativos en un campo multidisciplinar como es el de la educación en el ámbito rural.

Figura 3. Lista de las 16 mejores aplicaciones

Aplicación	QR	Fase del Aprendizaje-Servicio	Competencias para el estudiantado
 genially		Fase de inicio (1)	Evaluación, analizar la evidencia y expresar su opinión
 Storyboard That		Fase de inicio (1)	Compromiso, pedagogía y pensamiento crítico
 wakelet		Fase de inicio (1)	Comunicación, colaboración y creatividad
 Canva		Fase de inicio (1)	Creatividad, creación de contenido y trabajo cooperativo
 MindMap		Fase de necesidades de la comunidad (2)	Memoria, creatividad y constructivismo cognitivo
 edpuzzle		Fase de necesidades de la comunidad (2)	Interacción, pensamiento crítico e investigación
 NoodleTools		Fase de necesidades de la comunidad (2)	Investigación, trabajo en equipo, organización de proyectos
 Google Classroom		Fase de Aprendizaje Servicio (3)	Guía y aprendizaje colaborativo
 miro		Fase de Aprendizaje Servicio (3)	Colaboración responsable y creación de contenido

Aplicación	QR	Fase del Aprendizaje-Servicio	Competencias para el estudiantado
		Fase de Aprendizaje Servicio (3)	Organización de datos, precisión, escucha activa
		Fase de orientación (4)	Intuición, investigación y colaboración
		Fase de orientación (4)	Compromiso y pensamiento crítico
		Fase de orientación (4)	Aprendizaje colaborativo, uso responsable y creación de contenido
		Fase de reflexión (5)	Pensamiento crítico, comunicación y análisis
		Fase de reflexión (5)	Narrativa, reflexión y habilidades de escritura
		Fase de reflexión (5)	Reflexión y opinión

Conclusiones: el reto de releer el *Toolkit en contextos rurales inhóspitos*.

Ponemos en valor la propuesta del *toolkit*, por tanto, para la promoción de aprendizajes situados que partan de las demandas sociales y el contexto en vinculación con situaciones concretas de la realidad. Su aplicación, así, abre un camino de posibilidades en las prácticas de enseñanza para la promoción del desarrollo de capacidades y competencias digitales en base a un método de trabajo y herramientas tecnopedagógicas para la integración de diferentes saberes: *saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir* en diálogo con experiencias reales y socialmente significativas.

En efecto, la propuesta nace de una retroalimentación de reflexiones, prácticas, saberes en construcción y posicionamientos inscriptos en los territorios que habitamos: Salta- Argentina, Valencia-España, y es desde ahí que *nuestras cabezas piensan, donde nuestros pies caminan*, recuperando el principio epistemológico de la Educación Popular de Paulo Freire.

Este camino fue realizado con mucha voluntad para el encuentro, desde una disposición e intención que nos convoca a pensar los procesos sociales, educativos, culturales desde el enfoque ecológico de saberes propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2014) y como tal, nos ha posibilitado el intercambio de conocimientos en vinculación a una intervención intersubjetiva e intercultural con la realidad/ imagen que tenemos respecto a los formatos y modalidades de enseñanza en ámbitos rurales e interculturales, mediadas por las tecnologías.

Es decir, nos propusimos pensar la reinención de *lo dado*, ejercitar la innovación en educación de manera colaborativa, recíproca entre saberes, estrategias y condiciones que habilitan a la creación y recreación de nuevas formas de estar y convivir en el mundo. Como señala el autor (de Sousa, 2015), (...) *no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. o sea, sin justicia entre los conocimientos.* (p.33).

Desde este enclave ofrecido, a modo de estímulo sugerente (qué mayor privilegio que poder aplicar una fórmula intrínsecamente pedagógica a un contexto *situado* del Sur Global), uno de los retos docentes es conseguir que la educación esté vinculada a la acción y que el alumnado y el profesorado prosumidor sea tanto crítico como responsable de dicha acción pedagógica. Desde ahí, se deduce que el aprendizaje-servicio, cuando es aplicado en entornos rurales, estos *contextos rurales inhóspitos*, aporta innovación concientizadora, favoreciendo el compromiso real con la comunidad y, también, planteando alternativas a los problemas reales de la comunidad, al igual que se favorece la transformación de la escuela pública rural al tiempo que favorece la forja de ciudadanía más solidaria y responsable (Miró-Miró et al., 2021). De hecho, en las prácticas en comunidades rurales, el estudiantado se enfrenta a obstáculos idiosincrásicos para sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje (Held et al., 2019). Existen, en efecto, riesgos acumulativos y expansivos en la vida del alumnado de la escuela rural que puede ser un impedimento para alcanzar el éxito académico (Mampane et al. 2017). Estos mismos autores observan que el bajo rendimiento escolar se asocia con mayor frecuencia a entornos de escasez de recursos y es por ello que el aprendizaje-servicio se erige en una herramienta real de ofrecer y responder como un servicio a la comunidad, que se lleva a cabo con la esperanza de satisfacer sus necesidades desde una perspectiva de justicia social y desde el enfoque de derechos que no abandona, al tiempo que aumentan los conocimientos y la experiencia de las y los estudiantes. Tal y como muestran los resultados de proyectos que se han llevado a cabo en escuelas rurales, las prácticas llevadas a cabo mediante el aprendizaje-servicio plantean en ocasiones retos logísticos y ofrece al estudiantado una experiencia estimulante y enriquecedora, lo que les anima en trabajar de forma autónoma para su futuro laboral desde su rol protagónico procurado tanto desde la necesidad de proveer de capacidades analíticas como de gestión comunitaria (Longman et al. 2020).

En el caso de que el aprendizaje-servicio esté digitalizado, como es el caso de la propuesta pedagógica del *toolkit* que aquí presentamos, destaca la práctica escolar comprometida con los contextos reales y se favorece el conocimiento a través de la

acción (Miró-Miró et al., 2021). El uso de narraciones visuales en el aula muestra mayores posibilidades socioeducativas y mejora el aprendizaje-servicio dando sentido a la realidad, además de aportar estrategias de intervención y reflexión en la comunidad. Y es que, cada vez más, la hiperpresencia del audiovisual crea la evidente necesidad de que la escuela se acerque a sus códigos (Aierbe-Barandiaran & Oregui-González, 2016). Para poner en acción los proyectos de aprendizaje-servicio, la tecnología digital resulta intuitiva, fácil de utilizar, representar y analizar, entre otros (Escofet, 2020), lo que favorece su uso en lugares diversos que tengan acceso a internet.

En conclusión, el uso del toolkit de aprendizaje servicio digital en los que hemos querido denominar *contextos rurales inhóspitos*, abre nuevas vías de *educación* desde las posibilidades que ofrecen las herramientas online para el aprendizaje situado de escuelas rurales como la que aquí hemos analizado, prestando su servicio a la comunidad. Estudios como el de Kirby et al. (2018) sostienen que es más probable que las asociaciones entre las y los participantes de las actividades de metodologías como las de aprendizaje servicio) sean más prósperas, haciendo que confíen entre ellos y ellas con mayor probabilidad de asumir riesgos para mantener el bien de la comunidad. Todo lo anterior, desde la consideración al modelo de promoción de derechos: se parte de que el trabajo con la comunidad basado en la mirada a los aprendizajes desde la ecología de saberes va depositando fondos de conocimiento que va apropiándose la propia escuela. Así no se impone el saber, sino que se adapta a la diversidad sociocultural como es el tema de las comunidades indígenas. Ese sigue siendo el verdadero reto, desde el propio decolonialismo y el postdesarrollo, al que este capítulo intenta dar respuesta desde su tan humilde como ilusionante propuesta.

Bibliografía

Abeledo, S., Acho, E., Aljanati, L. I., Aliata, S., Aloj, J., Alonso, M. F., ... & Weiss, M. L. (2020). Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina-Segunda etapa.

Aierbe-Barandiaran, A., Oregui-González, E. (2016) Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*. vol. 24 (47), 69-77. Grupo Comunicar Huelva, España.

Aramburuzabala, P., MacIrrath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge.

Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). Topografías de la integración de TICs en Latinoamérica: hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. Universidad de San Andrés.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(3), 25–48.

Baltes, A. M., Hofer, M., & Sliwka, A. (2007). Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. [Students take on responsibility. Service Learning in German universities]. *Beltz Juventa*.

- Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 5–15.
- Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, A. I. & Neeb, R. N. (2016). Enhancing the psychology curriculum through service learning. *Psychology Learning & Technology*, 15(3), 294–309.
- Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*, 21-66.
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(1), 169–182. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New directions for Teaching and Learning*, 128, 75– 84.
- Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. [The role of Service Learning in the setup of an engaged university]. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Eds.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* [Leaving the ivory tower? Developments in Service Learning and civic engagement in German higher education institutions], 47-59. *Beltz*.
- Held, F.P., Roberts, C., Daly, M. *et al.* (2019). Learning relationships in community-based service-learning: a social network analysis. *BMC Med Educ* 19, 113. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1522-1>
- Ley de Educación Nacional. (2006). Número 26206.
- Kirby, S., Held, F., Jones, D., & Lyle, D. (2018). Growing health partnerships in rural and remote communities: What drives the joint efforts of primary schools and universities in maintaining service learning partnerships? *Primary Health Care Research & Development*, 19(5), 503-517. doi: 10.1017/S146342361700086X
- Longman J.M., Barraclough F.L., Swain L.S. (2020) The benefits and challenges of a rural community-based work-ready placement program for allied health students. *Rural and Remote Health*; 20: 5706. <https://doi.org/10.22605/RRH5706>
- Mampane, M. & Huddle, C. (2017). Assessing the outcomes of school-based partnership resilience intervention. *South African Journal of Education*. 37. 1-13. 10.15700/saje.v37n1a1412.
- Martínez-Usarralde, M.J., Grau, R., Lloret-Catalá, M.C., y Conchell-Diranzo, R. (en prensa). *Cuando la Educación para la Ciudadanía Mundial encontró a los ODS*.
- Miró-Miró D., Coiduras Rodríguez J. y Molina-Luque F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y

- Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Moll, L., Tapia, J., & Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. SALOMON, G.(comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu, 185-213.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. O., et al (2013) Educación, ruralidad y territorio. Edición CICCUS
- Resch, K. & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. Descarga a través de: <https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/>
- Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the ServiceLearning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>.
- Resch, K., Freudhofmayer, S., Winkler, A.-K. (Eds.) (2022). *Guía práctica para el aprendizaje-servicio digital intergeneracional. Un resultado del proyecto IDOL*. Descarga a través de: <https://digitalservicelearning.eu/>
- Resolución CFE Nº 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (2009).
- Resolución CFE Nº 128/10. La educación rural en el Sistema Educativo nacional (2010)
- Resolución CFE Nº 330/17 - Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (2017).
- Resolución CFE Nº337/18 - Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (2018).
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación 2017*. Fundación Santillana.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación del profesorado*
- Senent, J. M., de Anquín, A. (2017) "Abriendo veredas". Guía de recursos pedagógicos para docentes de la Secundaria Rural Itinerante. UNESCO. Universidad de Valencia y Universidad Nacional de Salta. Editorial: U. Valencia. ISBN: 9788491330875. EAN: 9788491330875
- UNICEF (2021) *Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías: Innovación y derecho a la educación secundaria*. Buenos Aires.
- UNICEF (2019) *Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías*. Buenos Aires.

LA COMUNICACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN ESPAÑA Y ARGENTINA

Marta Senent

Piedad Sahuquillo

Universidad de Valencia

La comunicación entre la escuela y la familia; y las relaciones que se establecen entre ellas es una temática relevante, ampliamente estudiada (Sahuquillo, Riquelme y Cánovas, 2022; Carmona et al. 2021; Cascales et al., 2021; Castro et al. 2014; Epstein, 2013; Linde-Valenzuela et al., 2019; Macià 2018).

La educación de la infancia debe ser un proyecto en común que involucre a todos los agentes del territorio, de forma que repercuta positivamente en la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas en nuestra sociedad (Carmona et al., 2021), una ciudadanía global (Escámez y Peris, 2021; Sotelino y Brea, 2021) enriquecida.

Actualmente, nos enfrentamos a diferentes cambios sociales que han afectado al modo de vida y estructura familiar. Estos cambios, no solo afectan a los sistemas familiares y sus componentes, sino también, por ende, al sistema escolar y sus profesionales (Cascales et al., 2021). Por lo tanto, la relación escuela-familia debe adaptarse para afrontar estos cambios conjuntamente. Así, entendemos necesario evidenciar que existen necesidades respecto a cambios en relación con la escuela y la co-implicación con las familias. La escuela es un contexto importantísimo para el proceso educativo del menor, no sólo por lo que respecta a su formación académica sino también personal. Así pues, familia y escuela se encuentran ante una misma problemática y deben unir sus esfuerzos planteando proyectos educativos comunes, buscando nuevas formas de cooperación, abriendo cauces para la participación de la familia en la institución escolar, etc. (Cuevas y Gabarda, 2022).

En este sentido, entendemos fundamental la formación a los profesionales especializados que intervienen con infancia, adolescencia y familia, es fundamental que continuemos contribuyendo, tal y como venimos haciendo, a la formación de los profesionales que intervienen con familias y con los más pequeñas, en todos aquellos aspectos que atañe a sus vidas y que aquí tratamos de reflejar, y junto a esto, trabajar con las nuevas formas familiares, la diversidad de formas familiares con que hoy nos encontramos requiere, por nuestra parte, atender a su complejidad y circunstancias particulares. El hecho de que un menor se encuentre inmerso en el contexto de una familia compuesta o reconstituida, por ejemplo, exige por nuestra parte intervenir con el fin de que esto no interfiera en su desarrollo personal y social.

Para ello, sin duda, la participación de las familias en la escuela es un derecho básico en las sociedades democráticas. Tanto en la legislación española educativa como en la argentina se recogen las garantías para asegurar el cumplimiento de este derecho.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge en sus principios en los artículo h) bis reconoce el papel fundamental de las familias como primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas, además en artículo l) reconoce la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros educativos.

A su vez, en las etapas de educación infantil y primaria en los principios pedagógicos de cada etapa, artículos 12 y 19, recoge como uno de los principios, la cooperación y colaboración de las familias para acompañar los aprendizajes de dichas etapas.

Por otro lado, estipula como funciones del profesorado y del director de centros en los artículos 91 y 132, la colaboración con las familias para fomentar la relación del centro con su entorno y una educación integral.

Por último señalar, que en el apartado de “Participación y gobierno en los centros”, el artículo 118, recoge por un lado que desde las Administraciones educativas se fomentará el ejercicio efectivo de la participación de las familias y por otro lado, señala que se adoptarán medidas para la corresponsabilidad entre las familia y docentes en la educación de sus hijos e hijas.

Por su parte, en La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 de Argentina recoge en el artículo 4; que tanto en el Estado, las Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de garantizar la participación de las familias.

Por otro lado, en el artículo 6 señala como responsables de la educación y de garantizar el derecho constitucional de enseñar y aprender, tanto al Estado como a las familias.

En el apartado de fines y objetivos de la educación nacional, en el artículo 11, indica que se debe asegurar una participación democrática de la comunidad educativa en todos los niveles e instituciones.

Por otro lado, en la etapa de Educación Inicial en el artículo 20, indica que un objetivo de esta etapa es fomentar la participación familiar en su tarea educativa promoviendo la comunicación y respeto entre ambas partes. A su vez, el siguiente artículo 21, indica como responsables de facilitar esta participación familiar a las Administraciones públicas del Estado, Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En el apartado de Educación Rural, en el artículo 50, señala que las instituciones educativas deben articular medidas que permitan que el alumnado mantenga los vínculos con su núcleo familiar y medio local de pertenencia, y la coordinación entre todas las partes.

De esta forma podemos evidenciar como la legislación ampara la importancia de la participación de la familia en el contexto escolar y en las instituciones educativas.

¿Qué entendemos por comunicación?

En primer lugar, antes de hablar de participación de las familias, deberíamos señalar como se establece la comunicación entre la escuela y la familia, como factor esencial de esta relación. Entendemos por comunicación el proceso en el que dos o más personas transfieren e intercambian información (Torres, 2002); la acción comunicativa para producir, distribuir, consumir e intercambiar información significativa (Serrano, 2013).

Según Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) una comunicación efectiva es esencial para crear lazos estrechos entre las familias y la escuela, señalan que Las familias deberían recibir información y orientación incluso sobre la importancia de su implicación para mejorar el éxito académico y la satisfacción de sus hijos/hijas ([Cárcamo & Jarpa-Arriaga, 2021](#); [Sahin, 2019](#)). Y si los profesionales son receptivos a los mensajes que llegan de las familias (inquietudes, opiniones, expectativas...), se genera una verdadera comunicación, que supera la unidireccionalidad habitual de los mensajes entre dos instituciones con desequilibrio de poder en su relación ([Harris & Goodall, 2008](#)). (Pag. 317)

Por otro lado Macia (2018) plantea cómo se comunica la escuela con la familia, haciendo referencia a los tipos de mensajes y la información que se transmiten en ellos, por un lado, desde la escuela se trasladan mensajes unidireccionales con el fin de dar a conocer el centro; estos mensajes deben tener una función informativa sobre actividades de los y las menores, directrices del funcionamiento del centro y del equipo pedagógico. Por otro lado, plantea los mensajes bidireccionales, estos mensajes se transmiten con el objetivo de intercambiar información, establecer objetivos comunes entre el profesorado y familias.

En una investigación desarrollada por Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) para definir las acciones comunicativas que los centros escolares realizaban para con las familias y en específico con las familias de origen extranjero; agruparon las respuestas del personal directivo y docente, en función de si utilizaban canales ricos, pobres, recursos tecnológicos de la información y comunicación o canales de apoyo; según la clasificación de Media Richness Theory establecida por Richard L. Daft y Robert H. Lengel, en 1984.

Entendiendo como canales ricos aquellos efectivos para trasladar información relevante, siendo los más usados, entrevistas cara a cara, llamadas telefónicas y el contacto directo informal. Los canales pobres son aquellos que deben utilizarse para transmitir información poco relevante; señalando estos, como la agenda, reuniones grupales, cartelera del centro, información a través del alumnado. Por otro lado, indicaban que los recursos TIC más utilizados son las plataformas educativas, blogs, el

correo electrónico y aplicaciones móviles. Por último, en referencia a los canales de apoyo estos son traductores no profesionales, otros profesionales comunitarios y las asociaciones de madres y padres.

Además señalaban que esta riqueza del canal se puede determinar por cuatro variables, según Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) citando a Macia(2016):

- 1) su capacidad para permitir un feedback inmediato;
- 2) su capacidad para transmitir mensajes visuales y otras señales más allá de la comunicación verbal;
- 3) la posibilidad de utilizar el lenguaje para ayudar a explicar una idea, y
- 4) la posibilidad de personalizar un mensaje.(pág. 322-323)

Por último señalar que, cada escuela, contexto social y familia es diferente. Por lo tanto los y las profesionales deben utilizar aquellos canales y establecer las medidas efectivas para que se produzca una comunicación eficaz con la comunidad educativa, en este sentido, Macia (2018), plantea cinco preguntas sobre cómo debe establecerse la comunicación entre escuela y familia, siendo la primera qué comunicar, quién debe comunicar, dónde, cuándo y cómo comunicar, para darle respuestas nos plantea:

Estos son los grandes axiomas a seguir: 1) transmitir mensajes unidireccionales y bidireccionales; positivos y negativos (qué comunicar); 2) la escuela ha de erigirse como la generadora de la comunicación (quién debe comunicar); 3) utilizar el canal más adecuado según el contenido del mensaje y el nivel educativo del alumno (dónde comunicar); 4) la comunicación ha de ser proactiva, basada en la rutina y a su vez, en la flexibilidad (cuándo comunicar); y 5) comunicar con las palabras, pero también con la gestualidad, la voz y el espacio físico (cómo comunicar). Porque si mejoramos la comunicación con las familias, mejoraremos también la educación de los niños (por qué comunicar). (pag.15)

Porque es necesario comunicar de forma efectiva, las evidencias empíricas señalan como se mejora el rendimiento y éxito escolar (Gomariz y Hernández-Prados, 2014; Castro et al 2014); otros autores señalan una mejora en las habilidades socioemocionales y en el clima escolar, que a su vez, influye positivamente en las actitudes del alumnado hacia la escuela y en sus procesos de aprendizaje (Gálvez-Algaba& García-González, 2022; Epstein, 1995; Pastor, 2022; Saracostti et al., 2019). Otras investigaciones afirman que tanto las familias como el profesorado muestran un nivel de satisfacción más alto, por un lado, las familias incrementan sus competencias educativas, apoyando de forma más eficaz a sus hijos e hijas, al conocer mejor las dinámicas del aula y del centro escolar, a su vez, sus actitudes son más proactivas para comunicarse con el profesorado (Bolívar 2006; Darling-Hammond, 2000; Garreta, 2015; Darling-Harmmond et al., 2021). Por otro lado, el profesorado aumenta su eficacia y satisfacción personal, a su vez, la comunicación fluida con las familias les permite tener una mayor conocimiento de su alumnado y sus circunstancias, así como establecer dinámicas que facilitan su labor (Garreta-Bochacay Llevot-Calvet 2022;Kuusimäki et al., 2019;). Por último señalar, que la comunicación fluida, influye directamente una

participación activa de las familias en el centro escolar y mejora el propio funcionamiento de este (Epstein & Sheldon, 2019).

Cuando conseguimos una comunicación eficaz, podemos hablar de una participación real de las familias en la escuela. En este sentido, Epstein(2013) clasifica la participación de las familias, en seis niveles diferenciados:

1. Crianza: El apoyo de la escuela en las funciones del rol parental, en el ejercicio de la crianza, acompañamiento en el desarrollo evolutivo de los y las menores.
2. Comunicación: La comunicación que se establece entre profesionales y familias, sobre el progreso de sus hijos e hijas, funcionamiento del centro escolar, expectativas y necesidades detectadas, esta comunicación se establece de forma bidireccional.
3. Voluntariado: Esta participación se refiere a la participación de las familias en actividades o eventos puntuales en la escuela, en los cuales colaboran en su organización y realización.
4. Aprendizaje en casa: Se refiere al seguimiento escolar que realiza la familia desde el hogar, el apoyo educativo en las tareas escolares, el interés que se muestra a través de conversaciones sobre la escuela, profesionales y grupo de iguales. También, se incluirían actividades que el equipo docente diseña para realizar desde casa, en las cuales madres y padres asumen una responsabilidad.
5. Toma de decisiones: La participación en los organismos del centro educativo que permiten la participación activa de las familias en la gestión y toma de decisiones del centro, ya sea en las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado o en el Consejo Escolar.
6. Colaboración con la comunidad: En este sentido, se aborda un paso más, estableciendo la relación a nivel comunitario con otras entidades públicas y privadas; como por ejemplo (entidades sociales y/o culturales, asociaciones de vecinos y vecinas, bibliotecas, centro de salud, policía local, etc.) realizando acciones de coordinación y participación que beneficien a la comunidad educativa.

En este sentido debemos tener en cuenta, que las forma de participación de las familias pueden ser muy diversas; y desde la escuela, se debe acompañar todos los procesos para conseguir un nivel más alto de involucración y colaboración. La participación de las familias en los centros educativos, no sólo genera bienestar en las propias instituciones sino que a su vez, fomenta una ciudadanía activa y una escuela democrática. Macia (2018) señala que el panorama actual de la familia y la escuela es mucho más complejo, la función educadora y sociabilizadora no racae en estas instituciones, sino que cada vez, es más compartida con los medios de comunicación, grupo de iguales y otros agentes que influyen los y las menores, es por ello, que es necesario una educación integral que forme a los ciudadanos y ciudadanas, para una sociedad global y compleja.

¿Qué dificultades encontramos en la comunicación escuela-familia?

En primer lugar, aunque en el apartado anterior hemos hablado de cómo se debería establecer la comunicación entre la familia y la escuela, es necesario señalar el

uso adecuado de canales y cómo transmitir estos mensajes, propiciando una comunicación efectiva.

La realidad es que tanto las familias como profesionales de la educación, señalan barreras en ambas direcciones, hecho que conlleva una falta de información sobre el alumnado, sus situaciones y los procesos que le afectan.

Tal y como señala Palomares (2015) los modelos más utilizados son aquellos meramente informativos, que no facilitan una comunicación bidireccional. Por otro lado, un estudio realizado por Hornby & Lafaele, (2011) sobre barreras o dificultades relacionadas con la comunicación escuela y familia; categoriza cuatro tipos diferentes de barreras:

- Las familias: en este sentido, señalan la creencias sobre la implicación familiar en la educación y si esta es necesaria para mejorar el rendimiento académico de sus hijos e hijas, la percepción de los y las progenitores sobre su capacitación para apoyar en los estudios a sus hijos e hijas, la creencias sobre las invitaciones al centro escolar, si consideran que hay una buena predisposición por parte del profesorado o no, y por el últimos los contextos familiares, valorando en ellos diferentes factores que afectan a las dinámicas de participación: el nivel de estudios de progenitores, las situaciones laborales, la sobrecarga de los cuidados, la pertenencia a minorías étnicas y género.
- En el alumnado: señalan como barreras la edad de los y las menores, indicando varios estudios en los que padres y madres, participen menos cuando estos son adolescentes que durante la primera infancia; por otro lado se señala las dificultades de aprendizaje o diversidad funcional para que se establezca una mejor comunicación y el rendimiento académico.
- Las relacionales establecidas entre el profesorado y familias, en este sentido señalan la diferenciación de objetivos a conseguir por parte de la escuela y las familias, así como la comunicación asimétrica y de poder que se establece, las nuevas responsabilidades que se asignan a la escuela, generando conflictos entre ambas.
- Por último, señalan barreras sociales, haciendo referencia a cuestiones históricas, la trayectoria de las instituciones educativas; demográficas, las barreras y prejuicios que se establecen ante algunos sectores de la población, y barreras políticas y económicas.

En este sentido, encontramos diferentes estudios en Argentina y España que afirman la existencia de dichas barreras. El estudio realizado por Neufeld, Santillán y Cerletti (2015), en escenarios escolares y barrios de la ciudad de Buenos Aires y localidades de su conurbación, señalaban que el profesorado reclamaba la participación de las familias, asumiendo como el cumplimiento de diferentes funciones como el horario escolar, la compra de materiales y útiles, la supervisión de tareas escolares en el hogar, apoyo en el aprendizaje (contar cuentos, juegos matemáticos, etc.); acudir a las reuniones y eventos escolares. Por otro lado, diagnosticaban una crisis-actual en los modelos parentales, una falta de interés y participación de las familias, estos estigmas señalaban sobre todo a las familias con bajos recursos económicos o migrantes, a las cuales se les consideraba como incapaces para educar a sus hijos e hijas. En este sentido, no se valoraban las barreras que podían tener las familias para el cumplimiento de tales

exigencias, aunque el estudio señala, diferentes formas de acercamiento y seguimiento de las familias sobre la educación de sus hijos e hijas, fuera de los canales “formales”.

Otro estudio realizado en dos escuelas públicas rurales de Salta por Ataide (2020) a las cuales asisten alumnado de familias con trabajos precarios en las producciones de tabaco y hortalizas, los y las docentes señalaban la falta de participación de las familias y acompañamiento a sus hijos e hijas, fundamentado en las condiciones de vida y trabajo precarias de los mismos, estereotipando las capacidades de las familias para el desarrollo de su función educativa y reproducción un modelo hegemónico, dónde la institución escolar representa el poder.

En ambos estudios se observa cómo se culpabiliza a las familias de la falta de habilidades o recursos para hacer frente a sus responsabilidades educativas, pero desde la escuela y profesionales, no plantean discursos alternativos para salvaguardar estas distancias y mejorar la comunicación bidireccional.

Por otro parte, el estudio realizado por Garreta (2016) en Cataluña, recogía los puntos débiles que dificultaban la participación de las familias, señalando en ellos:

1. La legislación plantea la participación familiar, pero otras normativas entran en contradicción con la misma, refiriéndose a las jornadas laborales, la conciliación familiar, etc. Hechos que impiden que haya una mayor participación.
2. La falta de cultura de participación, es algo que se refleja tanto en la sociedad como en los centros educativos. En ese sentido, también se refleja la predisposición del equipo directivo a la participación de las familias y la cultura organizativa del centro escolar, indirectamente a través de estas dinámicas se estableciendo un mensaje negativo para que las familias participen.
3. La comunicación unidireccional, normalmente desde la escuela a las familias, siendo esta comunicación poco fluida e insuficiente.
4. La presión que se ejerce sobre la escuela y sus profesionales; en los últimos años se ha evidenciado como un incremento de las responsabilidades que se “presupone” que la escuela debe dar respuesta, cuestionando tanto a la institución y sus profesionales. En este sentido, se valora como una dificultad las actitudes de las familias, para establecer una comunicación adecuada o asumir responsabilidades dentro del propio centro.
5. La formación del profesorado y su predisposición a la participación de las familias, por un lado, se valora de forma negativa la formación del profesorado para atender a las familias, como realizar un apoyo educativo y emocional en su función como educadora, por otro lado, se valora que entre los y las profesionales se encuentran resistencias a una participación más activa de las familias.

Varias investigaciones señaladas formación inicial del profesorado como una barrera (Aguilar &Hijano, 2012;Cascales, et al. 2020; Linde-Valenzuela et al., 2019; Vidal, 2016), dado que no hay establecida una formación específica para abordar como establecer y favorecer las relaciones con las con las familias. En este sentido, también señalan que si

bien las TIC son un recurso que puede potenciar la colaboración con madres y padres, sino se acompaña a las familias en su uso y potencialidades, pueden suponer una barrera más.

Por otro lado, un estudio realizado por (Hernández-Prados, García-San, Parra y Gomariz, 2019) en el cual analizan la participación familiar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria por parte de las familias, en 16 comunidades autónomas de España. En su investigación describían tres tipos de perfiles de participación de familias: “familias españolas con moderada participación y bajo sentimiento de pertenencia; familias de origen no español con baja participación y moderado sentimiento de pertenencia; y por último, familias españolas con alta participación y elevado sentimiento de pertenencia”pág.84.

El estudio confirmaba que la situación socioeconómica de las familias afectaba a su participación, siendo las familias con bajos recursos económicos o pertenecientes a minorías étnicas quienes menos relación establecían con el centro educativo y a su vez, también indicaban que tanto los estudios como la edad de las madres y padres era significativa, en relación a su participación, a menor edad y menor nivel de estudios, se obtuvieron índices más bajos de participación.

Por otra parte, el estudio confirmaba: una menor presencia de las familias en las cuestiones educativas de sus hijos e hijas conforme transitan por el sistema escolar, de manera que los niveles más altos de participación se sitúan en Educación Infantil y los más bajos, casi residuales, en Secundaria (pág. 92)

Tal y como hemos analizado, la existencia de barreras en las relaciones de la escuela y familia es una realidad que hay que afrontar, y buscar nuevos mecanismos que posibiliten su eliminación o disminuyan dichos factores.

¿Cómo mejorar la comunicación y participación de las familias?

Es un hecho que tanto las familias como el profesorado tienen intereses comunes, el bienestar y la educación de la infancia y adolescencia. En una cuestión de tal envergadura, se debe trabajar conjuntamente para que exista una comunicación fluida que permita el establecimiento de objetivos comunes, responsabilidades y directrices que velen por dar respuesta de la forma más óptima a las necesidades de los y las menores.

En el día a día, tanto las familias como profesionales realizan acciones para comunicarse, pero en muchas ocasiones, los canales no son adecuados o la información no circula como es esperada, por ambas partes.

En este sentido, la escuela y sus profesionales, deben realizar un análisis e identificar cuáles son las barreras en la comunicación con las familias, utilizar nuevos canales y propuestas para mejorarlas. A su vez, también se deben analizar la cultura del centro escolar, fomentando relaciones de respeto y entendimiento en la labor de cada agente. (Garreta-Bochacay Llevot-Calvet 2022).

Para ello, Macia (2018) propone la **creación de un “Plan de Comunicación”**, que consta de tres fases:

1. Fase de concienciación y formación interna: El equipo de dirección y docentes deben analizar la situación de su centro, planificar y diseñar que estrategias de comunicación van a desarrollar, por último, formar al equipo de profesionales, para mejorar las habilidades de comunicación, trabajar las expectativas de la relación y comunicación con las familias para eliminar estereotipos y falsas creencias.
2. Fase de diseño de las estrategias: En este sentido, el propio centro debe adaptar sus estrategias para poder afrontar todas las realidades y necesidades, esta estrategia diferenciará entre aquellas comunicaciones que realizará el centro de forma unidireccional con las familias y como es establecen, por cada curso o ciclo, las estrategias de comunicación y relación atendiendo a los procesos evolutivos del alumnado y familias.
3. Fase de concienciación y formación de las familias: Esta última fase, es la formación a las familias. Madres y padres deben conocer los diferentes flujos de información, que se espera de ellos y ellas, y como utilizarlos de forma efectiva. (Macia, 2016; Macia, 2018)

Sumando a esta idea de Macia, vamos a resaltar otros aspectos claves para el fomento de las relaciones de comunicación entre la escuela y familia, y que podrían ser importantes a incluir en el desarrollo de un “Plan de Comunicación”.

La incorporación de las TIC en la relación familia- escuela. La literatura científica demuestra que el espacio virtual, es una herramienta óptima para favorecer la comunicación con las familias y alumnado, a través de experiencias del uso de blogs, plataformas de aprendizaje y/o redes sociales se potencian relaciones más cooperativas e igualitarias; al mismo tiempo estamos potenciando las competencias digitales de las familias que les permiten acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas (Aguilar y Hijano, 2012; Ballesta y Cerezo, 2011; Linde-Valenzuela et al, 2019; Reig; 2012).

La gestión de la diversidad, en la sociedad actual, encontramos diversas tipologías de familias (monoparentales, reconstituidas, homoparentales, extensas, etc.) y situaciones (progenitores divorciados o separados, familias de origen extranjero y/o perteneciente a minorías étnicas, etc.). La escuela debe asumir que debe dar una respuesta personalizada a cada una de ellas, teniendo en cuenta tanto las necesidades de las familias y del propio alumnado, el cual, también es diverso en sus orígenes y habilidades, es por ello, que en el diseño de estrategias de comunicación, hay que tener en cuenta, como abarcar la diversidad de la escuela.

Un aspecto clave es **la gestión y acompañamiento emocional**, las familias deben sentir cercanía que les permita establecer relaciones de confianza con el resto de profesionales que intervienen con su hijo o hija. El lenguaje y las experiencias, los

sentimientos que provocan y como conectan con ellas, van a ser claves en las relaciones que se desarrollen con las familias.

Para ayudar en este acompañamiento emocional los centros educativos pueden proponer grupos de apoyo que cumplan la función de escuelas de padres y madres para mejorar la comunicación y participación de las familias.

Es por ello, que tal y como se señalaba anteriormente, **la formación a las familias**, debe ser una parte del proceso, compartir espacios de capacitación junto a otras familias donde se trabajen inquietudes conjuntas, que les permitan prevenir problemas y conocer nuevas estrategias. Ofrecer estas oportunidades a las familias, puede ser la base del fomento de una participación activa en el centro escolar.

La **gestión del tiempo y del espacio**, si realmente queremos construir una escuela participativa, no podemos ceñir las realidades de las familias al horario de los centros educativos, porque encontraremos serias dificultades con la conciliación laboral y familiar; es por ello, que una gestión amplia del tiempo y del espacio del centro escolar, ofrece oportunidades a la comunidad educativa para que otros recursos del territorio den respuesta a las necesidades de las familias y de la escuela. En este sentido, podemos encontrar muchos ejemplos como: clases de refuerzo escolar, actividades de ocio y tiempo libre, clases de español para adultos, grupos locales de teatro o danza, etc.

El papel de la escuela y de la familia para la construcción de una sociedad democrática es clave, ambas tienen en sus manos la formación de las próximas ciudadanas y ciudadanos. Es por ello que, a través de este artículo, hemos ido reflexionando en la relación que se establece entre ambas. En primer lugar, centrándonos en la legislación vigente que obliga a estrechar esta relación. A continuación, analizando los factores clave como la comunicación y sus beneficios, la participación de la comunidad educativa en la escuela y señalando los obstáculos que frenan esta relación. Y finalmente, nos hemos atrevido a dar una serie de ideas de cómo mejorar la relación entre ambas en la sociedad actual para conseguir una educación integral que mejore el bienestar de la infancia y la adolescencia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Ramos & Hijano del Río, M. (2012). École – Famille et TIC. État de la relation école-famille en Espagne: Vers la participation virtuelle. *Revista Education&Formation*, e-297. pp. 61 – 73

Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital? *British Journal of Sociology of Education*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668748>

Ataide, S. (2020). Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina).” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 200-223.

Ballesta Pagán, J. & Cerezo Márquez, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Educación XX1*. 14.(2),133-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339),pág. 119-146. Madrid. Ministerio de Educación

Cárcamo, H., & Jarpa-Arriaga, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 60(1), 58-80. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1172>

Carmona Sáez, P., Martínez, J. P., & Gomariz Vicente, M. Ángeles. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49–69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>

Cascales, A., Gomariz, M. A., & Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 58, 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83–105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuevas, N. y Gabarda, V. (2022). Construyendo la relación entre familia y escuela: comunicación, participación y co-implicación. En P. Sahuquillo; Riquelme, V.; Cánovas, P. (Coord), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 683-710). Tirant lo blanch.

Epstein, J. L. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas. Fundación CAP. http://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Programas-efectivos-de-involucramiento-familiar-en-las-escuelas_Joyce-Epstein.pdf

Escámez, J y Peris, J. A. (2021). La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social. Tirant lo Blanch.

Gálvez-Algaba, A., & García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la Convivencia Escolar en el sistema educativo español. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 6(1), 15–27. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp15-27>

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), nº 8, vol. 1, pp. 71-85

Garreta, J. (2016). "Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela". Perspectiva educacional, 55(2), 141-157.

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria [School and families of foreign origin. Channels and barriers to communication in primary education]. Educación XX1, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. Educational Research, 50(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>

Hernández Prados, M. Á., Gomariz Vicente, M. Á., Parra Martínez, J., & García Sanz, M. P. (2016). FAMILIA, INMIGRACIÓN Y COMUNICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR: UN ESTUDIO COMPARATIVO. Educación XX1, 19(2), 127-151.

Hernández-Prados, María-Ángeles, García-Sanz, Mari-Paz, Parra, Joaquín, & Gomariz, María-Ángeles. (2019). Profiles of family participation in Compulsory Secondary Education. Anales de Psicología, 35(1), 84-94. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. Educational Review - EDUC REV, 63, 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Linde-Valenzuela, T., Cebrián de la Serna, M., & Aguilar Ramos, M. del C. (2019). Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(1), 441–465. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9162>

Macía, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 19(1), 73-83.

Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10. 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>

Novaro, G. (2020). Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), 41-56. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12107/pr.12107.pdf

Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41(), 1137-1151.

Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación. Profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25. 277-298. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12

Pastor Solana, N. (2022). LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UNA MAYOR PARTICIPACIÓN FAMILIAR. *Supervisión* 21, 45(45), 10. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/246>

Reig Hernández, D. (2012b): Sociedad aumentada y aprendizaje. <https://goo.gl/3M6wwM>

Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas. Tirant lo Blanch.

Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E.D. y Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10(335), 1-7

Sahin, U. (2019). Parent's participation types in school education. *International journal of educational methodology*, 5(3), 315-324. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.315>

Sotelino-Losada, A., y Brea Castro, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual y Pedagogía Social. El proyecto ProAcción Social. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 38-53.

Torre, E. (2002). La comunicación Educativa. *Retos*; 3: 37-43. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282475>

Vidal, M^ªP. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-522. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229253>

Vidal Fernández, F. (2016). La integración digital de las familias españolas. En BLANCO, A. y CHUECA, A. (2016). INFORME España 2016, pp. 183-229. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://goo.gl/5yXEzg>

**RECURSOS EDUCATIVOS
PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES
INTERCULTURALES**



**Cuaderno 3.
Camino**

Sentires, tensiones y reflexiones tras el migrar para estudiar en el nivel superior

M.Sofía Schirado

Ariel Durán

CISEN – Universidad Nacional de Salta

Davinia De Ramón Felgueira

Universidad de Valencia

Introducción

El siguiente trabajo, surge a partir de un compilado de voces migrantes provenientes de jóvenes del interior de la provincia de Salta, ubicada al norte de Argentina. En sus relatos, advertimos sentires, tensiones y reflexiones que se tejen tras el migrar para estudiar en el nivel superior. Se trata de hacer énfasis en sus experiencias educativas, sabiendo que las mismas involucran transformaciones en sus formas de ser y estar, en sus redes de apoyo, en ellxs mismos/as y en su relación con los saberes académicos. A su vez, se plantean estrategias, a fin de trabajar la inclusión desde una mirada superadora donde se contemplen estos relatos como posibles disparadores para pensar en un aula diversa e intercultural, posibilitando la reflexión en las prácticas docentes.

Entendemos la configuración de las aulas universitarias como un entramado de singularidades anidadas por la diversidad, pudiendo ser mirada desde la multiplicidad de las condiciones socioeconómicas, de condición migrante, de género, ideologías e intereses y motivaciones. Desde este lugar, nos proponemos tender reflexiones y estrategias tras el análisis de relatos proporcionados por estudiantes migrantes provenientes de parajes y pueblos cercanos a la Capital salteña. Desde sus voces, advertimos a la diferencia en términos de lo cultural, donde lejos de constituir una barrera; posibilite un ejercicio para re-pensar las prácticas educativas favoreciendo la formación de docentes críticos y comprometidos por la heterogeneidad de los escenarios educativos actuales.

Al focalizarnos en sus procesos migratorios, nos detenemos en sus acontecimientos vivenciados desde el momento en que deciden dejar sus pueblos y en los sentidos y significados que surgen tras su experiencia universitaria. Por consiguiente, entendemos a la migración como “(...) un fenómeno vivido y hecho cuerpo (...)” y que “(...) constituye (más bien) una evolución de la subjetividad más que un movimiento físico”, (Vaittinen, 2014 citado por Pizarro y Ciarallo, 2021). Donde se ponen en juego, procesos de tomas de decisiones vitales para iniciar o continuar estudios superiores, expresadas en las tensiones no solo por el desplazamiento a otros espacios sociales, sino también por las luchas entre las especies de capitales incorporadas en sus lugares de orígenes y las nuevas incorporaciones generadoras de disposiciones y posicionamientos en el campo institucional de la universidad (Bourdieu, 1997).

Desde este lugar, nos proponemos ahondar por algunos/as de los tantos decires de quienes migran en la búsqueda de formarse en el nivel superior, quienes en sus experiencias encuentran temores e incertidumbre y a la vez esperanza ante la posibilidad de forjar un camino en su desarrollo personal y profesional.

“Tomar la decisión de estudiar y no solo elegir una carrera era una continuidad a la que no muchos pueden acceder”

La Universidad Nacional de Salta acoge a jóvenes pertenecientes de distintas ciudades, localidades y parajes ubicados entre los 45 a 351 km de distancia de la capital salteña. Entre los y las entrevistados/as encontramos jóvenes provenientes del Paraje “El Barrial” perteneciente al Departamento San Carlos, de Campo Quijano, Rosario de Lerma, Joaquín V. González, Molinos, Pichanal, Tartagal, General Ballivián y Cachi. En sus relatos, advertimos las condiciones de acceso a la educación, fraguadas por trabajos inestables, constantes viajes a sus pueblos, la maternidad y diferencias culturales puestas en tensión tras la cultura institucional de la universidad.

En estos tiempos, en los que pareciera atenderse la diversidad, nos motiva y moviliza el narrar experiencias y hacer visible aquellas voces en las que se mantienen distinciones y reparos por sobre la condición de origen. De hecho, las aulas universitarias resultan nuestro principal escenario, ya que presentan y ponen en tensión la singularidad de los y las estudiantes demarcando trayectorias “en ventaja” por sobre otras.

Al detenernos en las historias de estos jóvenes, el migrar se consolida en tanto un cambio novedoso del “dejar atrás” los vínculos y su lugar de origen para abrirse caminos ante nuevas realidades. Esta experiencia se presenta como un giro rotundo en sus vidas, primero por la posibilidad de afiliarse a la Universidad. Y en segundo lugar, el poder pensarse como sujetos autónomos planteándose la posibilidad de iniciar sus proyectos de vida.

“Entonces, como primero empezar este salir, ¿no? salir de ese pueblo, salir de ese lugar tan cerrado, salir también de esa... de esa mentalidad que circula en el pueblo y que es tan tajante, ¿no? tan cerrada y como decir este como tome la decisión. ¿Yo quiero otra cosa para mí no? (...) Quería conocer otro lado quería independizarme no es como decir, vi un montón de compañeras que se quedaron y siguen ahí dando vueltas en el pueblo.”. (Estudiante migrante 24 años, Molinos)

En estas movilizaciones, en las que los/las motiva seguir sus estudios superiores, en términos de Torcomian (2017) son vivenciadas como experiencias integrales, en las que se involucra el poder ambientarse a la ciudad, el elaborar pérdidas sobre los vínculos, generar autonomía sobre sí mismo/a, organizar sus propios tiempos y generar espacios que posibiliten el desarrollo de lo social, afectivo y académico.

Así, la llegada al nuevo lugar, en esta ocasión a Salta por ser el caso de estudio, supone una toma de decisión vivida como un tiempo de transición. Donde en el pasaje

del nivel educativo secundario al universitario se ponen en juego sucesos, acontecimientos imprevistos y efectos transformadores de diversa índole como por ejemplo: nuevas rutinas, saber administrar sus tiempos, volverse autónomo, etc.

Este tiempo es entendido por Aisenson (2002) como una *transición psicosocial*, en los que tras permanecer insertos/as en un nuevo contexto complejo, inestable e imprevisible se generan nuevas y mayores demandas sobre sí mismos/as. Traducidas en exigencias de autonomía para afrontar y lograr “adaptaciones” no solo en el nuevo escenario temporo-espacial, sino en el institucional.

“Y sí, la verdad que fue un cambio total, creo bueno primero que nada venir de un pueblo tan cerrado, tan esto de la iglesia de ser tan tradicional (...) Una vez que ingresé acá en la universidad, una nueva visión, nuevas visiones porque te hacían ver de otras partes, entonces como un cambio así de un día para otro y hubo un tiempo en el que yo no fui a cachi. Pero fue capaz que durante los últimos meses del primer año donde llegué y como que yo les planteé mi idea de que yo no no estaba tanto con esto de la iglesia y entonces fue como que mis padres empezaron a molestarse por eso.” (Estudiante migrante, 22 años Cachi)

La singularidad de sus relatos evoca la significancia de sus experiencias universitarias como transformadoras de sí mismos/as permitiendo el “ampliar sus miradas” hacia un nuevo mundo. En el que priman y se hacen presente rupturas con el pasado que buscan orientar a los sujetos en situaciones para salir de ellas. Generándose a la vez, movimientos en sus cosmovisiones e ideas sobre la vida, planteándose si se quiere; una especie de construcción- deconstrucción en sus verdades sobre ellos/as mismos/as a partir del nuevo contexto social e institucional.

“Pero ahora pienso lo que lo que implicó bueno, en primera instancia obviamente el dejar de vivir acá. Creo que eso es algo, que uno tarda en entender que ya no vive acá. Y dejar tus cosas... todas tus cosas. Hasta tu cama porque tu cama es que después de años deja de sentirse como tu cama. Todo está en otra parte, digamos. ¿Entonces pienso eso no? toda la vida trasladarla a Salta y bueno dejar la familia. Dejar los cumpleaños a otras el Día del Padre o el día de la madre no sé por ahí como costumbres o festivales pequeños o encuentros que se suelen hacer acá o verlo desde lejos”. (Estudiante migrante, 24 años, San Carlos)

Quienes logran migrar en búsqueda de otras oportunidades, en sus decires advierten cómo el movilizarse implica y evoca el sentido de pertenencia a sus pueblos y en reiteradas ocasiones el deseo de volver a sus lugares de crianza. Y a la vez, a modo de anticipación de sentido, podemos expresar que algunos/as se proyectan con la posibilidad de desempeñar o realizar su propio desarrollo profesional en Salta Capital y/o alrededores cercanos.

En estas disyuntivas, las juventudes se acercan a la ciudad en busca de encontrar “su lugar en el mundo” tras permanecer inmersos/as en distintos lugares de la provincia; caracterizados por la ruralidad, las agriculturas familiares y los trabajos inestables vinculados a cada municipio. Partimos de la idea, que la movilización no solo

genera la posibilidad de formarse en sus estudios superiores; sino también en otras experiencias sociales posibilitadoras de incorporar distintas especies de capitales (Bourdieu, 1997). En base a lo mencionado, compartimos algunos/as de sus relatos:

“Bueno, para mí, más que nada esto de venir a la Universidad, venir a Salta primeramente a estudiar fue, era un desafío en sí, como estudiante del interior bueno, yo soy de Cachi. Haya contábamos con terciario y todo, pero lo que pasa era que mis padres me exigían. Tengo padres que son docentes y ellos me exigían estudiar algo acá en la Ciudad. Preferían que me venga también, era ese peso de del estar solo de decir, que tenía que venirme que me tenía que ir de la casa ya y poder empezar a independizarme más...podríamos decirlo”. (Estudiante migrante, 22 años, Cachi)

“Yo estudiaría en cualquier lugar digamos realmente, y bueno como estaba acá cerca digo aprovecho la oportunidad”. (Estudiante migrante, 22 años, Pichanal).

“Para mí, tomar la decisión de estudiar y no solo elegir una carrera era una continuidad que no muchos pueden acceder. Cómo sabes qué bueno capaz que puedo hacerlo teniendo en cuenta condiciones digamos. Yo sabía, que estaban presentes, como condicionada iba a estudiar, pero sí o sí tenía que trabajar medio tiempo porque es un pueblo que las fuentes de trabajo de allá es el campo, es el servicio doméstico o la municipalidad. Entonces desde ahí yo creo que todo fue cómo que se reunían esas condiciones para que uno estudie como una vía de escape o sea salir de allá es como escapar de un lugar en el que creciste entonces como que era eso primero y principal estudiar.” (Estudiante migrante, 26 años, General Ballivián, Dpto. de San Martín, Salta)

Estudiar, se torna como “un desafío en sí”, “¿De qué hago?”, “...aprovecho la oportunidad”, donde se toma esta “vía de escape” para realizarse, en un tiempo en el que las juventudes en tanto influenciadas por sus familiares y las posibilidades de mejora parten a Capital. Sin embargo, en torno a sus decires, la llamada “democratización segregadora” acuñada por Merle (2002) permite comprender como el acceso a la educación, muchas veces se confunde con la búsqueda por neutralizar las desigualdades de origen. Desde su lógica, advertimos que si bien este mediador busca frenar e interrumpir las desigualdades, se torna en una estrategia a largo plazo en pos del ascenso social y económico.

La “democratización” en cuanto acceso, en el contexto salteño y local es ejemplificada a partir de las experiencias relatadas, en las que acercarse a la Universidad involucra abrirse ante un camino nuevo. En el que se hacen presente, dudas e incertidumbre por la posibilidad de llevar adelante este proyecto en sus vidas. Y en el que según lo señalado, el factor económico constituye un facilitador y/o obstáculo si se quiere a sus trayectorias en el espacio social urbano. De hecho, en sus voces y miradas, la condición de migrante se torna como “otro desafío” del que se avizoran cicatrices tras un proceso doloroso de integración al nuevo espacio social e institucional.

La universidad como espacio transformador

La Universidad Nacional de Salta, posibilita el ingreso a su comunidad discursiva en la que los/as jóvenes se inician en aquellas nociones y estrategias propias de la alfabetización académica. En términos de tiempo y espacio, siguiendo a Ferry (1993) sus experiencias universitarias, y aquellos momentos y circunstancias que resultan significativos para sus trayectorias tales como las clases, participación en jornadas y eventos, o las propias lecturas en sí; permiten ocuparse de aquellas disposiciones y formas que hacen a la dinámica de su desarrollo profesional.

En la carrera del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, los/las estudiantes desde que inician su formación de grado se les invita a problematizar sobre sus trayectorias previas y aquellas circunstancias de sus vidas que acompañan sus procesos de formación. Es por ello, la significancia de la reflexión y del permanente volver sobre sí mismos/as a fin de contribuir a la formación de profesionales en educación reflexivos y críticos de sus prácticas.

De esta manera, en la investigación nos interesaba detenernos en este entrelazamiento que se produce entre sus procesos de migración y formación. Principalmente por la riqueza de sus relatos, y por hacer visible aquellas huellas y marcas de la formación entremezcladas con sus estrategias desarrolladas en su trayectoria como migrante.

Ahondar en sus vivencias genera la posibilidad de pensar en las transformaciones en términos de lo subjetivo tras sus experiencias acontecidas. En sus relatos advertimos las huellas de las instituciones ligadas a la propia lógica de la cultura institucional. Por ello, partimos de la idea de que las experiencias generadas en la universidad son únicas e irrepetibles, en donde la singularidad se haya interceptada por nuevas prácticas, formas de ser y estar; donde se ponen en juego quienes somos y donde como sujetos estos aparatos posibilitan el “fabricarse”. En la búsqueda por conocer y ahondar en estas cuestiones, se realizaron preguntas en torno a: *¿Consideras que la Universidad te transformo o transforma? ¿Qué experiencias académicas destacas? ¿Tenes registros de ellas?*

Algunos/as estudiantes nos expresan:

“Yo también cambié mi forma de pensar de percibir cosas que antes no, no las tenía en cuenta pensaba totalmente de otra manera, entonces sí, sí empecé a tener otras perspectivas punto de vista vistas y por ahí”. (Estudiante migrante, 22 años, Paraje El Barrial)

“Yo creo que es una palabra muy grande transformar, pero creo que si me transformó y me transforma constantemente por los espacios que me hace habitar también por las rutinas que uno cambia (...) De hecho, antes capaz que no leía tanto como empecé a leer cuando comencé a la Universidad y eso también fue es como un quiebre digamos porque tuve que crear muchos hábitos que antes no tenía”. (Estudiante migrante, 25 años, Campo Quijano).

“Yo cuando la leí a la pregunta, la primera vez dije sí. Pero después digo que no sé si realmente me transformó o simplemente crecí. Simplemente crecí y fui avanzando en los años y la universidad me ayudó. A ensamblar muchas cosas que yo antes no tenía clara como te digo. ¿No es lo mismo el mundo de la universidad con la mentalidad que se manejaba en un pueblo, no? Entonces ahí va saliendo un montón de cosas, se te va abriendo la mente entonces como que uno va creciendo en muchas cosas. Así que diría eso”. (Estudiante migrante, 24 años, Molinos)

Las voces recuperan aquellos primeros pasos que evidencian su presencia en la universidad: “la forma de mirar”, “de tener otras perspectivas”, “cambios en las rutinas”, “es como un quiebre”; se trata de pensares en los que se hace presente nuevas formas de relacionarse con los saberes y ante las demandas del nuevo contexto. Es por ello que entendemos la instancia educativa, siguiendo a Larrosa (1995) como transformadora, un espacio en el que las/los sujetos construyen y modifican la experiencia que tienen de sí mismos/as. Y donde en sus auto interpretaciones, afloran mutaciones en su “yo”, como, por ejemplo, pudiendo distanciarse de aquellos mandatos e ideas ligadas si se quiere consolidadas en el ámbito de lo familiar.

Reflexiones finales

Estos procesos migratorios llevan consigo la necesidad de trabajar la inclusión colocando a las personas en el centro y teniendo en cuenta que el concepto de institucionalización cobra un papel fundamental, más aún cuando hablamos de instituciones educativas como es la Universidad.

El tomar la decisión de estudiar fuera de casa conlleva consigo la expectativa de realización personal de conseguir una mejor calidad de vida y pensar-se en una profesión y campo laboral con oportunidades.

Para algunos/as la migración a las ciudades es una posibilidad de buscar nuevos horizontes, una estrategia de vida para la supervivencia fuera de ese contexto de pobreza económica y de trayectorias sociales desalentadoras. La decisión de irse a otros lugares es concebida como una posibilidad de encontrar otra forma de vida más alentadora y con experiencias que breguen por su desarrollo personal.

El capital social juega un rol importante en tanto algunos de los/las migrantes encuentran un lugar de cobijo y de estadía en casas de familiares. Mientras que aquellos que no cuentan con esa posibilidad optan por trabajar cubriendo así los gastos de residencia, como posibilidad de "estar" presente o incluido.

En fin, los/as jóvenes perciben las dificultades del contexto social y, según sea su posición y recorrido, eligen diversos caminos, pero señalan siempre la importancia de la educación para la inserción en los diferentes campos, tanto educativos como laborales, ya que les permiten acceder a nuevos conocimientos, pensamientos, esquemas y formas. Para ellos/as la educación sigue representando el puente desde el cual se puede lograr una mejor posición en el espacio social.

Con las ideas propuestas por Robert Castel (1991) en “El espacio institucional”, descubrimos que insertar es a menudo menos que integrar. Vemos así como algunos/as jóvenes intentan trabajar y seguir estudios para integrarse a la estructura social, pero no todos/as lo logran, sino que simplemente se insertan en la misma sin alcanzar una real y fuerte integración.

Aun así, dejamos una cuota de autodeterminación en los y las jóvenes de este contexto como un pequeño aporte para sus vidas y para la educación. Y a la vez, nos proponemos a partir de estas líneas la posibilidad de transmitir a quienes se encuentran al frente de las aulas el ejercicio del problematizar sobre sus propias prácticas y el sentido que adquieren estas en la formación de otros/as.

Es por ello, les proponemos el constante ejercicio de la pregunta y re-pregunta: ¿En que situaciones los/las docentes fomentamos prácticas segregadoras? ¿Qué nos lleva a demarcar trayectorias en ventaja por sobre otras? ¿Somos reflexivos sobre las formas y maneras en que proponemos actividades para el grupo-clase? ¿Las actividades que realizamos permiten la verdadera inclusión de nuestros/as estudiantes?

En torno a ellas, les proponemos las siguientes actividades a fin de generar instancias de diálogo y respeto para con los y las estudiantes con el objetivo de favorecer a instancias en las que se fomente la cooperación y prácticas resilientes más allá de las condiciones de origen, género, etnia y/o religión.

Propuesta de Trabajo

Encuentro Nº 1-

Objetivos

- Poner en valor el verbo migrar dentro de la realidad sociocultural salteña.
- Romper estereotipos construidos sobre el proceso migratorio.

Actividad de introducción o caldeamiento:

En este punto damos por sobreentendido que el grupo se conoce y suele trabajar de manera conjunta. Si no fuera el caso deberíamos pensar estrategias de presentación y conocimiento previas a las sesiones o introducidas en las mismas.

Actividad central:

Trabajaremos en pequeños grupos de 5 o 6 personas acerca del verbo ‘Migrar’. Les propondremos que escriban una definición propia y que con sus cuerpos puedan hacer una figura que represente su conceptualización.

Actividad de cierre:

- Ronda de reflexión de aquellas ideas principales que me llevo y aquellos estereotipos que dejó la sesión.

Encuentro Nº 2-

Objetivos

- Conocer las principales migraciones que se dan en el noroeste argentino.
- Reflexionar acerca de los procesos migratorios de nuestro contexto.

Actividad de introducción:

Juego de roles: Crearemos diferentes roles de personas migrantes y colocaremos a todas las personas en una fila desde el mismo punto de partida. Les iremos poniendo situaciones que les permitirán avanzar o quedarse en el lugar dependiendo del rol que cada persona ocupe por ejemplo:

-Soy una chica que vive en una comunidad del interior y mi familia es de escasos recursos. La situación que se le presenta : Podré estudiar aquello que yo quiera sin demasiadas dificultades. En este caso no daría un paso adelante.

Cuando acabamos de nombrar la situaciones cada persona quedará en un lugar del espacio y reflexionaremos sobre las diferencias y como las posibilidades cambian dependiendo mucho de nuestro contexto.

Actividad central:

Por grupos les pediremos que hagan una pequeña indagación acerca de los procesos migratorios del noroeste argentino en cifras estadísticas. Cada grupo deberá crear un afiche con las ideas principales que pueda llegar a encontrar.

Una vez terminada la indagación y creado el afiche lo compartirán con el gran grupo.

Actividad de cierre:

Cómo actividad de cierre les pediremos que creen folletos o algún material de rápida difusión para compartir, que ayuden a conocer a la comunidad educativa sobre la realidad migratoria.

Bibliografía

- Aisenson, D. (2002) *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Castel, R. (1997). Las metamorfosis de la cuestión social una crónica del salariado. Barcelona. Paidós.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 75-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843005>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Durán, Ariel Alfredo. (2014). Jóvenes, Incertidumbre y Desafíos. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* N° 2. E-ISSN 2344-9594. <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/83/55>
- Fernández, J. (2017). Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 1-3. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a01v11n1.pdf>
- -----(1986): De la peligrosidad al riesgo. En *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- -----(1991): La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. En *El espacio institucional*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Ferry, G. (1993): "Pedagogía de la formación" Eds. FFL-UBA. *Novedades Educativas*, Bs.As. Capítulo 1
- Groisman, Lucia Vera; Hendel, Verónica; *Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina*; Universidade Federal de São Carlos; *Crítica Educativa*; 3; 3; 12-2017; 5-24
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte (coll. Repères).
- Pizarro, Cynthia Alejandra; Ciarallo, Ana Maria; *Experiencias migratorias*; Teseo; 2021; 119-122.
- Torcomian, C. G. (2017). Experiencias universitarias en estudiantes migrantes. *Revista De Investigación En Psicología*, 19(2), 49–68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12889>

Crónica de un viaje: la Pedagogía Intercultural como desafío de construcción en el norte argentino. La persistencia de una pregunta desde la experiencia de investigación

**Adriana del Pilar Quiroga, aquiroga122@gmail.com
Liliana Estela Guyer, leguyeraladio@gmail.com
, José Antonio Juárez, profelitjuarezcabrera@gmail.com
Marcela Tejerina, jomasya2408@gmail.com**

CISEN – Universidad Nacional de Salta – Sede Tartagal

*Quando emprendas el viaje a Ítaca
ruega que tu camino sea largo
rico en aventuras y descubrimientos...*
Constantino Kavafi

Introducción

¿Por qué escribir un texto de divulgación científica como una crónica? Entendemos que la investigación es un viaje. En este caso la crónica relata la travesía de investigación de este equipo de la Facultad Regional Multidisciplinaria Tartagal, de la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Relato a veces en primera persona del singular, o del plural o con otros, pero que marca el derrotero de las experiencias de investigación e intervención vinculadas a la enseñanza en nuestro contexto. Crónica que reúne voces, interpelaciones, dolores que se transforman en conocimientos, frente a la perplejidad que acontece en las fronteras, en la vida diversa, en la riqueza, pero también en la pobreza.

Crónica que implica hacer explícito los recorridos de nuestro equipo de investigación en torno a la problemática de la educación intercultural, observar el proceso, los avances, también la complejidad que implica el acompañamiento a las instituciones educativas, pero sobre todo la persistencia de una pregunta, que nos lleva a marcar un recorrido que hoy alcanza casi 40 años para algunos de nosotros, en la búsqueda de generar *otras* pedagogías posibles.

Preguntas que se inician ya en la formación de grado, en nuestras profesionalizaciones en el campo de la Educación, las Letras y la Comunicación Social y que sin dudas parten de la insuficiencia teórica para comprender-nos en nuestros particulares mundos.

El recorrido que elegimos de modo análogo al viaje mítico retoma nuestras experiencias personales desde los preparativos del viaje, donde aparecen las preguntas primigenias que nos interpelan en las formas pedagógicas vigentes en las instituciones educativas, espacio de encuentro de conformación de equipos, de preguntas comunes

y de búsquedas teóricas y prácticas. Perspectiva que permite avanzar hacia nuestras primeras incursiones en ese mar tempestuoso. En este viaje el encuentro con otros que invitan a conocer puertos donde pudimos anclar por primera vez.

Pero azotaron vientos pandémicos que cambiaron el rumbo hacia mares inciertos, que requieren buscar nuevas cartografías y suscitan nuevas preguntas que puedan afrontar la perplejidad en la que estamos navegando.

1.- El porqué de un viaje y una crónica

¿Por qué escribir un texto de divulgación científica como una crónica? La crónica es la denominación de un género literario o de un texto de viaje que recupera hechos históricos narrados en un orden temporal. La palabra viene del latín *chronica*, que a su vez deriva del griego *chronos*. Pensar como investigador del campo educativo, durante décadas, no objetiviza, todo lo contrario, humaniza. Pensar en escribir sobre educación en contextos donde el investigador es docente y nativo imposibilita separar la razón de los sentidos. Por ello, la crónica nos permitirá reconocer este viaje a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del noroeste argentino, como el viaje de Ulises a la tan anciana (o ansiada) Itaca. Rememorar las cartas de los grandes navegantes que se deslumbraban frente a nuevos mundos, nos recuerda el poder de este género.

La investigación es un viaje, la crónica que relata un viaje a veces en primera persona del singular, o del plural o con otros, pero que marca el derrotero de un trabajo de investigación sobre la “enseñanza en nuestro contexto”, realizado por actores locales, frente a la perplejidad que acontece en las fronteras, en la vida diversa, en la riqueza, pero también en la pobreza. Crónica que reúne voces, interpelaciones, dolores que se transforman en conocimientos.

Por lo tanto, crónica que busca compartir, hacer explícito los recorridos de nuestro equipo de investigación en la Facultad Regional Multidisciplinar de Tartagal, de la Universidad Nacional de Salta (Argentina) en torno a la problemática de la educación intercultural (EI), observar el proceso, los avances, también la complejidad que implica el acompañamiento a las instituciones educativas, pero sobre todo la persistencia de una pregunta, que nos lleva a marcar un recorrido que hoy alcanza casi 40 años para algunos de nosotros, en la búsqueda de generar *otras* pedagogías posibles.

Preguntas que se inician ya en la formación de grado, en la búsqueda de profesionalizarnos en el campo de la Educación, de las Letras y la Comunicación Social y que sin dudas, generaba en cada uno de nosotros una insuficiencia teórica para comprender-nos en nuestros particulares mundos.

2.- Los preparativos del primer viaje

Así los primeros escritos fueron como estudiantes universitarios, allá por la década de los 80, con algunos trabajos como *La influencia de la escuela en comunidades originarias*, donde nuestro sistema educativo tan hegemónico y homogéneo, hacía aguas, visibilizamos altas tasas de fracaso y abandono, en términos estadísticos, pero también el sufrimiento de muchos niños que veían en la escuela ese espacio de

negación de su identidad y la necesidad de invisibilizar esa condición para tener una trayectoria de permanencia. Niños que niegan a sus padres, padres que vedan o producen ruptura en la transmisión de la cultura y dentro de ella el lenguaje. Esa pregunta inicial se intensifica, se precisa, se focaliza en pensar **cómo se enseña a leer y a escribir a un niño/a indígena**. Fue por allá, en 1988 donde iniciamos una nueva investigación, como tesis de grado. El corte cronológico de la tesis, evidenció el tiempo en el que el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, inicia algunas políticas ligadas a la atención de los pueblos originarios, a partir del nombramiento de Auxiliares Docentes Indígenas, no obstante, ese proceso también ha seguido su historicidad.

En la década del 80' y 90', dentro del equipo de trabajo también se encontraban los maestros, los estudiantes y los profesores de letras, que vislumbraban el problema en las escuelas del departamento General San Martín (Salta, Argentina). **El aprendizaje del español como lengua materna (ELM) en contextos de diversidad lingüística era una tragedia, el corpus de textos literarios o paraliterarios eran productos de una cultura hegemónica en un mundo donde la riqueza cultural y lingüística era ahogada por la academia.** Náufragos del sistema educativo. Ante este panorama empezamos a pensar en invertir el viaje y enseñar el español como segunda lengua (ELE) e incorporar la enseñanza de la lengua aborigen como lengua materna (LM), visibilizando la literatura oral y escrita en lengua guaraní, chané y wichi.

2.1- Las primeras incursiones en un mar tempestuoso

El primer viaje fue de expedición, se inició entre los años 1998 y 1999 con un proyecto de extensión universitaria con participación estudiantil que llevaba el número 722/0 denominado: *Adolescencias locales y tecnologías disciplinares*. En el mismo, se recluta la primera tripulación con un grupo de inexpertos, pero deseosos de conocer las realidades que les toca vivir a los adolescentes de nuestra región y las características de la enseñanza en la zona. Los capitaneaban las profesoras: Marta Morelli, Adriana Quiroga y Alicia Sureda de Gerometta, partimos a nuevos puertos. Unas naves se dirigieron a describir y analizar las adolescencias locales y el otro grupo a identificar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias de la zona. La EIB surgió como pregunta de investigación profunda, insondable pero viva y presente. Era el norte que dirigía las nuevas tripulaciones.

3.-Nuevas y actuales expediciones en el horizonte se vislumbran

En los albores del nuevo milenio, y más precisamente en el 2002, el proyecto de investigación N°: 1465/1 *Bilingüismos y multiculturalidad de frontera. Estudios en casos del municipio de Aguaray* comienza a dar sus primeros pasos. Otras expediciones salieron de puerto: a) 2009 - 2011 N°: 1793/2 *Pedagogías interculturales como desafíos de construcción, hacia la generación de micro políticas de reconocimiento*; b) 2010 - 2013 con el N°: 1910, el proyecto *Aportes a la EIB. Producción de materiales didácticos para escuelas con población aborigen*; c) Entre el 2012-2015 a todo babor el proyecto N°2010/2 *Pedagogías interculturales como desafío de construcción vínculos comunidad*

- escuela en los procesos de demanda de educación bilingüe (EIB); d) Entre 2019 - 2021 una nueva expedición con N° A2360/0 *Pedagogías interculturales como desafíos de construcción. Perspectivas dialógicas en el diseño de propuesta educativas CON pueblos originarios*; e) En la actualidad el proyecto N° A-2745 *La enseñanza en escuelas interculturales en tiempos de pandemia: El desafío de la organización de la comunicación con herramientas analógicas y digitales en el presente-futuro de la educación*.

En el transcurso de estos años, continuaron floreciendo inquietudes como retoños de las últimas investigaciones y proyectos de extensión universitarias como el denominado *Misiareta iñe* (la voz de los chicos). Recuperación de la memoria colectiva de comunidades de Aguaray Salta. Con el Número de resolución 1197/16 llevado a cabo en el año 2017 y dirigida por el Esp. Juárez José. en este trayecto se recopila y publica en formato digital y papel una antología de relatos pertenecientes a las comunidades citadas.

4.- Un nuevo norte, mar desconocido

La brújula de estas expediciones marcó un nuevo norte. La Educación Intercultural (EI) se instala como tema central en el campo educativo de la región. En nuestra primera investigación sobre este tema iniciada en el año citado en el apartado anterior, la pregunta comenzó a tomar fuerzas; fuerza sostenida en la búsqueda de modos más adecuados para pensar la educación de los pueblos indígenas. En este punto el encuentro de docentes del nivel primario, investigadores de la universidad y docentes universitarios marcó la nueva tripulación que fue convirtiéndose en experta conocedora del contexto educativo complejo de Tartagal.

La educación intercultural, que empezaba a nombrarse como una práctica en las escuelas, interpelada desde la Pedagogía, desde la práctica docente, desde la subjetividad de los profesores y también desde la lengua y la Literatura. Comenzamos a “hacer grupos” y colocando como centro la “interculturalidad y la educación” (también la comunicación social). A partir de ello consideramos importantes diseñar proyectos, que pudieran ser avalados por nuestros organismos académicos como el consejo de investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Aquí vinieron otros capitanes como Ana de Anquín y Dolores Bazán.

En este nuevo recorrido hubo muchos proyectos que es importante recordar. El primero de ellos, Proyecto N° 1205/2 (CIUNSa): ***Alumnos, familias y maestro. Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera*** en él se logró por el trabajo dentro y con las comunidades aborígenes con el apoyo de referentes como Marcelo Soria (guaraní), Catalina Huenuan (chané) y José Rodríguez (wichí). Luego vino el Programa N° 1205: ***Estrategias de formación y fondos de conocimientos para la intervención social y educativa en poblaciones de frontera. Estudios en casos en contextos, multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema, en Salta y en el norte del país***. Dirigido por Ana de Anquín. 2003- 2005 en el mismo logramos integrarnos a grupos de trabajo fuera de nuestro contexto y poder pensar en conectarnos con otros investigadores. Pasado unos años, en 2010, surge un nuevo desafío, el Proyecto de investigación CIUNSa N° 1465/1 ***Bilingüismo y multiculturalidad en comunidades de***

frontera. Estudios en casos en el Municipio de Aguaray, en él se logra un gran avance, los referentes y la comunidad chané y guaraní logran identificar contenidos curriculares propios de su cultura y pensar en la producción de un currículo que los identifique. Finalmente, en esta etapa de conocimiento de nuestra realidad, surgió un nuevo Programa de Investigación N° 1465: **Procesos formativos y transformación de prácticas sociales**. El mismo no es proyecto, sino programa porque se configura como un programa madre son subproyectos de investigación en la provincia de Salta y el exterior.

Estos viajes fueron un viaje de auto-conocimiento de la cultura, la sociedad, la escuela y las problemáticas que nos aquejan. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en donde las preguntas estuvieron ligadas a: a) ¿A qué prácticas educativas se denomina “Educación bilingüe e intercultural” en las escuelas con población indígenas del Municipio de Aguaray?; b) ¿Qué aspectos culturales y lingüísticos guaraníes y de la cultura envolvente se toman en consideración para elaborar las propuestas pedagógicas? y c) ¿Qué condiciones influyen en la posibilidad de construir una propuesta intercultural bilingüe?

Los resultados de estas investigaciones fueron diversas. Nos permitieron comprender-nos, identificar una constelación de elementos teóricos y aplicados que visibilizaron prácticas de Educación Intercultural Bilingüe (en situaciones institucionales) heterogéneas: a) Escuelas con población indígena que no asumen esta modalidad; b) Escuelas con propuestas de educación intercultural “particularizadas en su aplicación”; con proyectos fragmentarios, cuasi institucionalizados, inscriptos más en el plano de voluntades y convicciones particulares, que en el del compromiso del conjunto como proyecto pedagógico de la institución. Permeados por la escasez de recursos humanos y materiales, que se suman a las situaciones de crisis socio-político-económicas de los contextos comunitarios en los que están inmersas las escuelas.

Una de las dificultades, que aparece recurrentemente, en los talleres desarrollados con docentes en instituciones con población indígena, al momento de generar una propuesta intercultural, es el insuficiente conocimiento de la cultura “otra”. En este sentido, al proponer trabajar desde una pedagogía de “encuentro” la percepción de los maestros queda acotada por la omnipresencia hegemónica de la “cultura escolar” que privilegia saberes canonizados por el paradigma occidental en desmedro de los saberes, usos y prácticas locales y por preconceptos y representaciones de “lo indígena” propias del imaginario cultural local no siempre exentas de trazas colonialistas y discriminatorias.

Este planteo de situación hizo que sintiésemos, aunque provisoriamente junto a los docentes, que nos enfrentábamos a **dilemas didáctico-pedagógicos derivados del “des-encuentro”** que la situación de la población indígena padece ominosamente en nuestra cultura nacional, provincial y local.

5.-Otro viaje de exploración

El retorno de las preguntas es otra vez el eje del viaje. El proyecto de investigación CIUNSa 1793/2. **Pedagogías interculturales como desafíos de construcción. Hacia la generación de políticas de reconocimiento 2009- 2011**. En este

recorrido, tal vez con un título grandilocuente intentamos desembarcar en el terreno de las macropolíticas educativas de la provincia proponiendo políticas de reconocimiento que no se llegaron a concretar pero que la expedición fue abordada por el gobierno de turno durante 2023 tomando las ideas como propias. Pero bienvenida sea la piratería si los logros educativos de nuestra región las respaldan para el bien de la comunidad.

En este proyecto se construyeron utopías, se construyeron lineamientos de “pedagogías interculturales”, que pudieran incorporar (rescatar) valorativamente saberes, prácticas, representaciones, imágenes, visiones de mundo (modelizadoras) constitutivas de los comportamientos sociales, construidos colectivamente por las culturas originarias en espacios locales y que puedan ser eje aglutinante de los contenidos de proyectos pedagógicos inclusivos, no negadores ni colonizadores de su identidad, proyectos de todos. Esto es reconocible como carencia que profundiza las brechas de integración socio-económica y cultural de jóvenes en comunidades cuya población rural es tanto de base indígena, como criolla.

Pero otra vez las preguntas: a) ¿qué aspectos de la cultura (patrimonio tangible e intangible) son relevantes hoy en las comunidades guaraníes?; b) ¿Cuáles de ellos son factibles de ser escolarizados?; d) ¿Qué características “debería” reunir un currículo intercultural, que propicie y fundamente (recupere) una política de reconocimiento?; e) ¿Cómo construir y articular un currículum intercultural que atraviese los niveles (primario y secundario)?

Nos propusimos trabajar sobre cómo diseñar y llevar adelante proyectos educativos interculturales y/o bilingües en lengua guaraní, chané y wichí que fueran viables y concretos dentro de las limitaciones de nuestra expedición, en nuestro espacio de trabajo, en nuestras escuelas, en nuestra comunidad. La nueva incursión supone que armaríamos proyectos o pensar alguna estrategia o material didáctico realizables. Los objetivos de estos nuevos viajes era brindar los instrumentos teóricos y metodológicos para que los docentes reflexivos puedan revisar críticamente las prácticas áulicas y los recursos para la enseñanza en contextos educativos interculturales y plurilingües. Finalmente esperábamos que los docentes y el apoyo de la comunidad diseñaran propuestas pedagógicas y didácticas destinadas al desarrollo pedagógico de la alfabetización bilingüe y a la interculturalización del currículo.

6.- Redescubrimientos en aguas conocidas

Sobre terreno explorado, sobre el autoconocimiento como actores, investigadores, docentes, navegantes y nativos, el proyecto de investigación 2010/02 *Pedagogías interculturales como desafíos de construcción: vínculos comunidad - escuela en los procesos de demanda de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) 2012 -2015*, nos permitió ampliar la mirada de los procesos de escolarización, articulándolos con la comunidad como espacio de demanda, focalizando la mirada en la tensión que resulta entre lo hegemónico y subalterno en la construcción de propuesta pedagógicas interculturales. Trabajar la perspectiva del derecho de los pueblos. Articular la producción de conocimientos, con el acompañamiento de las comunidades y las escuelas en particular, promoviendo procesos de educación intercultural en las construcciones curriculares y en la producción de materiales didácticos.

Otro retorno a las preguntas originarias, una vuelta: a) ¿Es posible construir una cartografía que dé cuenta del estado de las relaciones interculturales en las comunidades del municipio de Tartagal, escogidas como casos: Yacuy y Tuyunti?; b) ¿Qué intercambios y conflictos se visualizan, desde la visión de los agentes sociales (criollos –originarios), en torno a categorías como: escuela-comunidad, docente-auxiliar bilingüe, lenguas y culturas materna y castellana?; c) ¿Qué tensiones se producen entre lo hegemónico y subalterno, en el ámbito de las propuestas curriculares de Educación Intercultural?

Esperábamos construir herramientas en estas expediciones, herramientas didácticas, herramientas que generaran lazos entre la comunidad y los docentes-investigadores para repensar las prácticas, recuperar experiencias que ya se llevaban a cabo antes de nuestra llegada. Experiencias que vincularan los saberes culturales de las tres comunidades lingüísticas con los de las ciencias para responder a las necesidades educativas de los niños y jóvenes indígenas. Muestra de ello es el trabajo que llevaron a cabo algunas incursiones por este complejo territorio.

Uno de ellos fue encarado por Seila Pérez (Investigadora y Educadora Sanitaria) que rescató más de cien recetas de comidas guaraní en búsqueda de una alimentación saludable. Seila Pérez y Cristina Pérez (Comunidad wichí y alumna) inventariaron plantas medicinales del pueblo wichí; productos y prácticas ancestrales que se están perdiendo y que es importante recuperar.

Otros dos tripulantes (Estela Lizondo y Gabriela Mazzocato) investigaron sobre **Interculturalidad. Modelo agroindustrial versus soberanía alimentaria**. El trabajo analiza el impacto del modelo agroindustrial extractivista y sojero en la vida de los pueblos originarios del norte de la provincia de Salta (Argentina). ¿Existen instancias reales de participación de las comunidades afectadas por el avance del modelo sojero extractivista?; ¿Qué derechos humanos se ven vulnerados en nombre del progreso y del desarrollo económico de la región?; ¿Por qué la extinción de los recursos del monte configura para el pueblo wichí un camino hacia la extinción biológica y cultural?; ¿Cuáles son las acciones posibles frente a la amenaza del modelo hegemónico neoliberal sobre la soberanía alimentaria?

Otros navegantes intrépidos al mando de Marta Morelli y Liliana Guyer lograron internarse en el horizonte de la gramática comparada entre lengua materna- wichi y el español como segunda lengua, producto de ello es el material didáctico en ambas lenguas para desarrollar clases en el nivel primario **Tokfwaj y otros relatos de la cultura wichí. Estrategias de comprensión y producción de textos en L1 y L2**. En dicho material emprenden una recopilación de relatos en lengua wichi y desarrollan ejercicios gramaticales, de comprensión y producción escrita en esa lengua. Luego traducen el material en español, pero las actividades gramaticales y de comprensión y producción escrita en L2 se modifican por las características gramaticales de la lengua, pero se intenta un proceso de comparación entre ambas lenguas.

Otros expedicionarios incursionaban por la comunidad de Tuyunti y Yacay, dirigidos por la Mgter. Adriana Quiroga. Las preguntas que marcaron su travesía fueron:

- ¿Desde cuándo se configura una propuesta de Educación bilingüe e intercultural?

- ¿Cómo fueron los procesos constitutivos de la misma?
- ¿Qué fondos de conocimientos se incorporan a las prácticas de enseñanza intercultural y bilingüe?
- ¿Quiénes seleccionan esos contenidos?
- ¿Qué criterios utilizan para esa selección?
- ¿Qué organización y secuenciación se propone para su enseñanza?
- ¿Qué construcciones metodológicas, se plantean como adecuadas para una pedagogía intercultural y bilingüe?

Los trabajos que respondieron a la pregunta inicial que nos permitió el viaje se bifurcaron en el horizonte y serían imposibles de nombrar.

7.- Nuevos vientos cambian el rumbo de la travesía hacia mares inciertos

“Cuando teníamos todas las respuestas nos cambiaron las preguntas”, los viajes al interior del espacio, del oficio, del conocimiento propio y del otro, no nos dieron respuestas exactas, solamente aproximaciones, pero estábamos en la senda correcta. Pero el golpe del destino, o un manejo del poder, un problema mundial, una epidemia trastocó todo lo diseñado por años. Llegó el Covid-19 y la educación que conocíamos cambio.

Pero también hablábamos de urgencias, preguntas que debíamos plantear y resolver, la pandemia tocó nuestras puertas. El Proyecto de investigación que presentábamos para salvar la expedición que hacía agua a babor y a estribor se oficializó en la convocatoria del CIUNSA 2021 y hoy se denomina N° 2745 ***La enseñanza en escuelas interculturales en tiempos de pandemia: el desafío de la organización de la comunicación con herramientas analógicas y digitales en el presente- futuro de la educación*** fue una respuesta al cambio de escenario local y mundial.

Pensar esta enseñanza en tiempos de pre-pandemias ya eran absolutamente complejos y hoy esa complejidad se acentúa, se profundiza, a tal punto que hace un juego de invisibilizaciones y “desertificaciones” (a propósito, utilizamos el término ligado al medioambiente) para mencionar el abandono de los alumnos, impulsados quizás no por sus deseos sino por la expulsión que conlleva la pobreza y la falta de acceso a los bienes materiales en general y tecnológicos en particular. “Desigualdad indignante” al decir de Kliksberg (2016), que los pone (a ellos, a los niños, jóvenes, a sus familias) y nos pone a los docentes en situaciones de perplejidad y de impotencia. Quizás ponerlo en palabras me permitan encontrar caminos posibles...” (Quiroga, A. 2021).

Casi radicalmente diríamos, situación que nos llevaban a pensar que la pandemia precipitó la inminencia con la que se presentaba la presencia de las Tecnologías de la información y Comunicación en el campo educativo. Esta situación nos aleja de la peregrina idea de que podamos volver a una “antigua” normalidad, aunque la inercia es potente, sobre todo en educación y en estos territorios de margen. El camino marca rumbos inciertos, y tenemos que formarnos e investigar de modo permanente, hoy más que nunca, para estar a la altura de las circunstancias. Entendemos que significa

escudriñar un terreno poco conocido, pero de inmensa riqueza para las actuales circunstancias.

Esta tempestad desafiaba a la Educación Intercultural como derecho, a las Escuelas Públicas como espacio de todos, fundamentalmente a los niños y jóvenes y para nosotros, niños, jóvenes, docentes e investigadores que vivimos en fronteras geográficas y subjetivas (Quiroga, A. 2021).

Las actuales circunstancias atravesadas por la crisis sanitaria, exigían una reorganización de la expedición, el clima había cambiado y la cartografía que teníamos era obsoleta. Las prácticas educativas, los modos de comunicación, las herramientas que se utilizaban para la enseñanza en espacios tradicionales habían implosionado.

8.- Los puertos seguros

El viaje de Ulises estuvo plagado de peligros y desafíos, lo mismo ocurre en nuestro terreno. Pero siempre existen puertos “externos” seguros donde anclamos nuestras naves. El primero de ellos es el CISEN- (CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVAS DEL NORTE ARGENTINO) Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. 2004. Fue creado formalmente como instituto dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta el 4 de octubre de 2004, por Resolución del Consejo Superior N°345/04, sostiene un trabajo articulado desde la investigación, docencia y extensión, secundando el trabajo colectivo a instancias de formación y difusión académica. Sus proyectos de investigación son evaluados y aprobados por el Consejo de Investigación de la Universidad. Asimismo, realiza prácticas colaborativas de investigación con otras instituciones de Argentina y resto del mundo. Se concretan intercambios, pasantías, transferencias de conocimiento en eventos académicos y por medio de publicaciones.

Otro puerto seguro donde no debemos temer a “lestrigones y ciclopes” es la Revista TRAMAS MAEPOVA. 2012. Esta revista fue oficializada por Resolución N° 1382-13. Es una publicación digital semestral, de carácter científico y humanístico; pretende dar a conocer los procesos y producciones de investigadores, extensionistas, docentes y estudiantes avanzados, a escala nacional e internacional en el área de interculturalidad, educación y sociedad. Cumple con todas las exigencias de las Publicaciones Científicas de Nivel Internacional. Desde el año 2022, cuenta con nuevo dominio en la web: <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/issue/archive>

Trama/Maepova, nuestro puerto seguro, fue incorporada en las publicaciones periódicas anuales del Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, lo que da la posibilidad de contar con una ayuda económica.

Dividir entre puertos externos y puertos propios es una estrategia de supervivencia, esperar respuestas foráneas a nuestras preguntas pueden ser “el canto de las sirenas” para Ulises. Pero también pueden ser la Itaca a muchos interrogantes.

9.- El viaje con otros

En este apartado numeraremos algunos viajes que hacíamos en compañía de otros que tenían las mismas preguntas como norte:

- Investigación PAV (Programa de áreas de vacancia) N° 180 *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Salta.
- Proyecto de investigación interuniversitario denominado: PUEBLOS ORIGINARIOS EN CONTEXTOS INTER-CULTURALES Y DE GLOBALIZACIÓN (BOLIVIA y ARGENTINA) Análisis de elementos de la cultura espiritual y material para la comprensión de las lógicas de aprendizaje y su elaboración didáctica. UNJu-UNSa- Universidad Juan Misael Saracho de Tarija y el CIFMA . Roque Sáenz Peña (Chaco). Dirigido por el Dr. Jorge Kulemeyer. 2008
- Proyecto Internacional GENDERCIT- Gender and Citizenship-, People Programme (Marie Curie Actions) of de European Union's (IRSES) (Acuerdo de Subvención PIRSES-GA-2012-318960), coordinado por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla España. Integrada por la Universidad de Lisboa, Portugal; Universidad de Firenze, Italia; Universidad París 8, Francia; Universidad de Granada, España; Colegio de la Frontera Norte, México; Uncuyo, Argentina; U.N.Sa., Argentina
- Participación en la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Dirigido por Daniel Mato.
- Centro de Estudios en Antropología, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Dirigido por Silvia Hirsch
- Articulación con Bolivia: CIPCA y ELIAS CAUREY.

Desde la extensión universitaria

- *Opaete reve ya tape ipia ropi* 2001
- *Yayangareko i kavi ñandereko re* 2006
- Articulación con Proyectos de la Universidad de Valencia (España), en el marco de los convenios del CISEN. Desde 2013
- Participación en la formación de Comunidades de aprendizaje. CREA. CIPPEC. Ministerio de Educación de la provincia de Salta. CISEN. Financiado por NATURA. 2015

Otros (algunas tesis)

- LOS SABERES ANCENTRALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PEDAGOGÍA DE ENCUENTRO. EL CASO DE LAS CIENCIA SOCIALES Catalina Huenuán. 2013
- LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS/AS DAB EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EIB. Aproximación a espacios didácticos particulares en el marco de la EIB. María Luisa Jalil. 2016
- LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DE LOS ALUMNOS ARGENTOLIVIANOS, procesos de inclusión - exclusión en contextos de frontera (2015-2019) Marleny Soruco. 2021, en curso.

Otros proyectos de investigación

- Proyecto N° 1205/2 (CIUNSa): **Alumnos, familias y maestro. Fondos de conocimientos para la enseñanza en comunidades de frontera.**
- Programa N° 1205: Estrategias de formación y fondos de conocimientos para la intervención social y educativa en poblaciones de frontera. Estudios en casos en contextos, multiculturales, poliétnicos y con pobreza extrema, en Salta y en el norte del país. Dirigido por Ana de Anquín. 2003- 2005.
- Proyecto de investigación CIUNSa N° 1465/1 **Bilingüismo y multiculturalidad en comunidades de frontera. Estudios en casos en el Municipio de Aguaray.**
- Programa de Investigación N° 1465: Procesos formativos y transformación de prácticas sociales. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en contextos. 2006-2008, dirigido por Ana de Anquín.

Este inventario ramificado de articulaciones con otros equipos de trabajo no esperamos que sea exhaustivo, pero da cuenta de la intrincada expedición que organizábamos desde el primer puerto, tal vez sin tener conciencia de ello.

10.- Dar-nos cuenta

En síntesis, el viaje no ha terminado, otra vez las preguntas: a) ¿Qué aspectos de la cultura (patrimonio tangible e intangible) son relevantes hoy en las comunidades guaraníes y wichí?; b) ¿Cuáles de ellos son factibles de ser escolarizados?; c) ¿Qué características “debería” reunir un currículo intercultural, que propicie y fundamente (recupere) una política de reconocimiento?; d) ¿Cómo construir y articular un currículum intercultural que atravesase los niveles (primario y secundario)?; e) ¿Es posible construir una cartografía que dé cuenta del estado de las relaciones interculturales en las comunidades del municipio de Tartagal, escogidas como casos: Yacuy y Tuyunti?; f) ¿Qué intercambios y conflictos se visualizan, desde la visión de los agentes sociales (criollos –originarios), en torno a categorías como: escuela-comunidad, docente-auxiliar bilingüe, lenguas y culturas materna y castellana?; g) ¿Qué tensiones se producen entre lo hegemónico y subalterno, en el ámbito de las propuestas curriculares de Educación Intercultural?

Están nuevas preguntas desafían nuevos puertos, nuevos destinos en términos de Educación intercultural. Debemos construir y sostener un proyecto de EIB, que demanda desafíos tanto del sistema educativo en términos macro, como en la cotidianeidad de las instituciones educativas. Pero debemos recordar que la EIB es una construcción colectiva, desde el saber y hacer de los pueblos originarios y con ellos. Necesita de políticas, programas y el trabajo en redes interinstitucionales. La EIB es una propuesta integral que supone la transformación de las instituciones, los actores, la comunidad toda. No hay EIB sin originarios con opción de construirla, eso también supone, autopercepción de su propia identidad étnica.

En términos de las políticas educativas los desafíos hablan de conceptos de micro y macropolíticas holísticas que pueden colaborar en la comprensión de construcciones que se hacen en los territorios o provocarlas si no las hubiera. Tenemos que pensar en acompañamientos interdisciplinarios de zonas, pueblos, hay que mirar la comunidad, las organizaciones, las instituciones, su gestión-organización, ver a la Escuela en su contexto e historia. Las políticas también pueden generar redes de instituciones que se retroalimenten y ayuden a sostenerse en sus proyectos. Generar la circulación de saberes es importantísimo y no sólo, la opción de la capacitación. Los proyectos de cada institución son micropolíticas y cada actor desde el alumnado hasta sus supervisores pueden gestionarla y aportar a la interculturalidad. En esto también agentes externos son importantes para señalar lo que desde el territorio no se alcanza a ver.

Desde la investigación las apuestas rondan en torno a la investigación como condición necesaria para pensar la EIB. Este derrotero ha implicado profundos cambios en la comprensión de las prácticas educativas en contextos de diversidad cultural y de desigualdad social. También es necesaria la persistencia de la pregunta, el diálogo entre las producciones de investigación y las políticas públicas.

Nuestra Polaris, Estrella Guía o Estrella del Norte

Nos vamos a permitir, con el permiso de ustedes mirar y decir en voz alta lo que leo en este acontecimiento que nos convoca. Estamos frente a una producción sencilla, modesta, sin colores... Sin embargo, contiene mucha vida. La fuerza de un pueblo que ha resistido... y aún resiste... muchas colonizaciones. Esta es una forma de seguir resistiendo: modesta, sencilla, sin colores,

De alguna manera lo decía Fany: seguimos soñando...

Y soñamos en colores...

Y hay muchos y muchas en estos sueños...

Siempre soñamos y sumamos los sueños

Por eso nos duelen los que restan, los que quitan, los que sacan y depredan, los que roban

Si nos restaron los presupuestos educativos...

Queremos seguir estando... igual queremos estar... igual vamos a estar

Si nos quitaron la palabra y nos dieron otra por mejor...

No se nos va a olvidar nuestra palabra...
En algún lugar la vamos a guardar...
No importa cuánto tiempo... la historia nos enseñó a esperar y a soñar...
De los sueños surgirá la memoria de los pueblos sepultados en estas tierras.
Si creyeron que nos sacaron y “nos depredan” las ganas de hablar en
Nuestra propia lengua...
Está bien, por un rato la sacan...
Nos sacan por un rato las ganas de hablar como nosotros sabemos...
Como nosotros queremos,
Hablamos y escribimos como ellos quieren....
Pero en secreto, en la casa delante del fuego... entre nosotros...
Somos nosotros... y hablamos como nosotros...
Y hasta nos animamos a ser “nosotros” entre ellos
Si nos robaron los sueños...
Se nos “olvidó” ...
Y debe tener algo de mentira...
Porque elegimos uno y lo hicimos realidad...
Se llama “El abuelo nos cuenta”
Y gracias a todos y a todas por esa terca, tenaz y tozuda manía de seguir
Creyendo en la vida que guarda lo simple, lo modesto, lo que no tiene color.
(María Luisa Jalil, Yacuy, 2004)

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, X. EDUCANDO EN LA DIFERENCIA Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA La Paz, 2002. pág. 215-226. Disponible en: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/libocs/neq24598.pdf>
- Alegre, T. & Gandulfo, C. (2020). “Hablan bilingüe”: un estudio en colaboración con estudiantes de una escuela secundaria rural.” Revista MAGIS Revista Internacional de Investigación en Educación, 13, 1-25. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Andreani, H. (2010) “Wawques Pukllas: Jóvenes bilingües y material didáctico en quichua”. VII Congreso Internacional de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Salta: UNSA.
- Andreani, H. (2020). “Un diagnóstico sociolingüístico colaborativo con jóvenes bilingües (quichua-castellano) en un profesorado rural de Santiago del Estero.” Unamuno, Virginia; Gandulfo, Carolina & Andreani, Héctor (Eds.) Hablar lenguas

indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Cabrera, E. (2013) Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Ministerio de Educación de Perú.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. 2020. Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Capítulo III La interculturalidad: procesos y experiencias; se hace camino al andar. La práctica educativa. El habitus docente en acción: pág 234 a 245. México. Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco.
- Conde, M. F. & Gandulfo, C. (2018) "Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes." Revista La Rivada 6 (10), pp. 15-31.
- Coordinación provincial de EIB. Ministerio de Cultura y Educación, 2010. Documento Marco de la Modalidad de EIB. Formosa.
- De Melo, A. Espinosa Torres, I., Pons Bonals, L., Rivas Flores, J. (2019) Perspectivas decoloniales de la educación. Uma Editorial. Brasil. Pág. 65 a 75.
- Gallegos, C. (2001) "El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana." Cultura & Educación Vol 13 (1), pp.73-92.
- Gandulfo, C. (2010) "¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos." En Serrudo y Hirsch (Comp.). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas. Ed. Novedades Educativas.
- Gandulfo, C. (2015). "Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina." Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23 (96).
- Gandulfo, C.; Alegre, T.; Conde, F. (2021) Transmisión y Enseñanza del Guaraní. Algunas experiencias en Corrientes. Corrientes: Colectivo Syry Ediciones.
- Gandulfo, C.; Miranda, M.; Insaurralde, L. (2014). "La investigación como estrategia didáctica". Revista Novedades Educativas Nro. 281, mayo 2014, año 26.
- Gasché, J. (2008) "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de la cultura". En: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (Coord.) Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala.
- Guerrero Arias, P. et al. (Coord.) (2017). Catzuqui de Velasco Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), Interculturalidad, educación y ciudadanía (pp. 130-219). La

- Paz: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNDPROEIB) /Plural Editores.
- Ministerio de Educación de Perú, 2013. Interculturalidad desde el Aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Lima, Perú.
 - Podesta Siri, R. y niñas, niños del campo, de la ciudad. (2007) Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores. México: Secretaría de educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
 - Prada Ramírez, F. - P. EIBAMAZ – 2010 Nuestra Vida- Nuestros Conocimientos
 - Unamuno, V. & Ballena, C. (2020) “La producción colectiva de la educación intercultural bilingüe: notas desde Los Lotes”. Unamuno, Virginia; Gandulfo, Carolina & Andreani, Héctor (Eds.) Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero. Buenos Aires: Edit. Biblos.
 - Unamuno, V. (2019) “N’ku Ifwel’n’uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichí (Chaco, Argentina).” Foro de Educación, 17(27), 125-146 Disponible aquí.
 - Valladares Riveroll, L. 2010. Educación Intercultural Bilingüe. Una educación científica para la interculturalidad. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Instrumentos innovadores en educación

Joan Maria Senent Sánchez

María-Isabel Viana-Orta

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente capítulo se pretende mostrar una serie de ejemplos de actividades y juegos de nuestro día a día que a su vez pueden convertirse en tareas docentes de carácter innovador, dándoles un planteamiento educativo y aplicándolas con ciertas reglas en una clase. En el inicio del artículo se plantea cómo lograr que esas actividades puedan convertirse en un recurso educativo, para mostrar a continuación una serie de ejemplos de las mismas en el que se ve cómo la transformación se consigue aplicando los tres elementos claves a cada actividad: el fisiológico o cognitivo, el educativo y el lúdico (marco de fantasía).

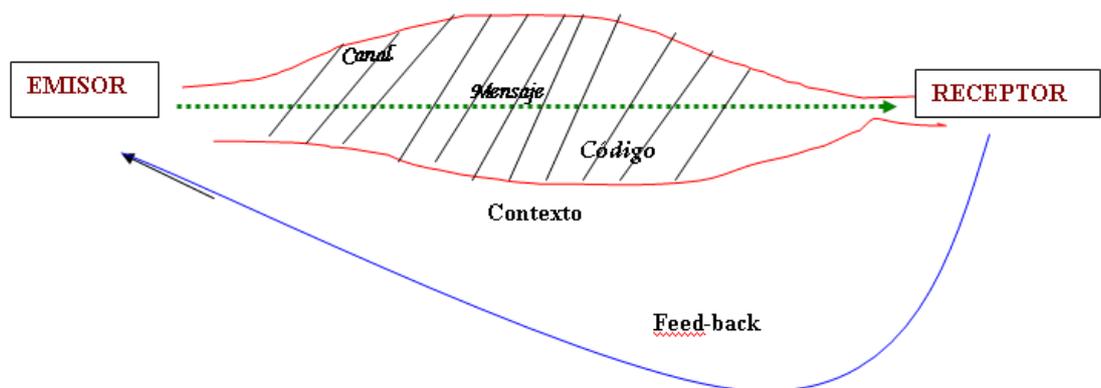
Cuando nos planteamos la innovación educativa en un aula de primaria o secundaria, habitualmente estamos pensando en la utilización de elementos tecnológicos en el espacio educativo del aula donde intervenimos. No obstante, si bien es cierto que la tecnología nos puede ayudar en muchos aspectos, no debemos pensar que la innovación es necesariamente tecnológica. Llamamos innovación a hacer las cosas de forma diferente, más atractiva, más ilusionante para el alumnado especialmente. Y para ello podemos usar los tres elementos que pueden convertir una actividad en un juego:

- a) Elemento fisiológico o cognitivo: Se trata de ver qué aspectos de la persona deseamos desarrollar con esa actividad. Puede ser un aspecto físico de nuestro cuerpo: agilidad, rapidez, coordinación, equilibrio, desarrollo de los sentidos, etc., o bien un aspecto cognitivo: memoria, razonamiento lógico, competencias verbales, etc.
- b) Elemento educativo: nuestra actividad debe tener un elemento que garantice el aprendizaje por parte del alumnado con lo cual estará sometida a ciertas reglas que permitan el desarrollo de la actividad y potenciará ciertas actitudes: respeto, cooperación, compañerismo, competitividad ordenada, solidaridad, etc.
- c) Elemento lúdico (marco de fantasía): Se trata de ese elemento que permite la creación de un marco de fantasía. Puede ser algo real, palpable o imaginario pero

presente en el ánimo de los y las estudiantes. Ese elemento que convierte una actividad rutinaria, incluso aburrida, en algo verdaderamente atractivo, especial. Si pedimos al alumnado que de diez vueltas a un patio de escuela, en una clase de educación física, la actividad puede ser fatigosa y aburrida. Si pedimos al mismo alumnado que después de dos vueltas de reconocimiento intenten hacerse con el tesoro que está en una silla del centro defendida por un círculo de amigos, a los que se les puede vencer quitándoles el pañuelo que llevan en el bolsillo de atrás del pantalón, el ejercicio físico desarrollado es similar o mayor que en el primer caso, pero la actividad ha dejado de ser tediosa y se ha convertido en un juego atractivo. El marco de fantasía puede existir solo en nuestra mente si se ha hecho una motivación adecuada.

Por eso, lo que buscamos con esta muestra de actividades es plantear cómo podemos hacer una actividad innovadora encontrando esos tres elementos a los que antes nos hemos referido. Son muchas las actividades de la clase que podemos transformar, hemos elegido para presentarlas unas cuantas, especialmente no tecnológicas, pues no siempre tendremos a mano la tecnología o la conexión a internet, o incluso la electricidad.

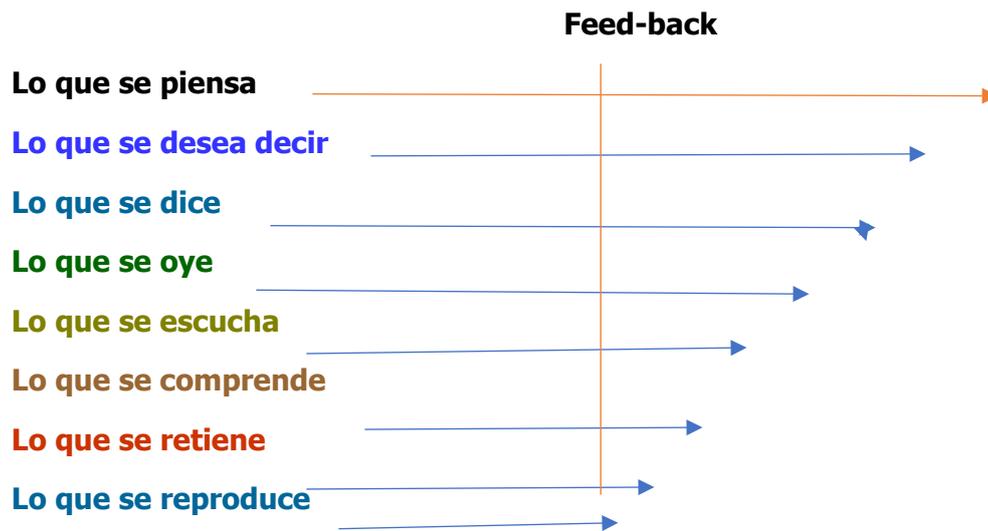
Una buena parte del carácter innovador de una actividad está en el proceso de comunicación de la misma. En efecto una buena comunicación es fundamental, pues garantiza la buena comprensión de aquello que se les pide a los alumnos y a las alumnas. Si pensamos en el esquema habitual de la comunicación:



Observamos que en cualquier actividad docente, el profesor o profesora son los emisores de una comunicación de la cual han de elegir el canal y el código a través de los cuales van a emitir el mensaje en un contexto dado que igual puede ser un aula de clase como un espacio abierto fuera de la escuela. Han de asegurarse que la comunicación funcione y eso lo realizan a través del feed-back que emiten las personas receptoras.

El feed-back puede ser verbal, pero en contextos educativos es muy frecuente que no haya un feed-back verbal y que los emisores deban interpretar a través de otros canales, especialmente no verbales (gestual, visual, postural, etc) el significado de esa retroalimentación. Todo feed-back, como se muestra en el esquema de abajo, es un proceso de pérdida de información. Esa pérdida es normal en todo proceso de comunicación, pero cuando resulta excesiva es cuando podemos deducir que la comunicación no ha funcionado correctamente y entonces los emisores deberán necesariamente modificar alguno de los elementos del esquema, pues si no lo hacen, la

comunicación seguirá sin funcionar. La cuestión es determinar qué elemento falla de la comunicación y eso muchas veces no se sabe, se adivina o bien las personas emisoras, a través del conocimiento que tienen del grupo, pueden más fácilmente intuir que elemento del esquema comunicativo deben cambiar. Una vez que nos aseguremos del buen funcionamiento de la comunicación, hemos de determinar también qué estrategia didáctica estamos utilizando. Es interesante que revisemos la pirámide del aprendizaje de Edgard Dale, que nos muestra cómo realmente se aprende, pues nos indica el porcentaje de retención de cada actividad.



En la escuela estamos habituados a usar una transmisión fundamentalmente verbal (oral o escrita), por lo que no conseguimos más allá del 50% de aprendizaje de aquello que estamos trabajando, mientras que si pasamos a actividades que impliquen discusión, acción o mostrar lo aprendido a los demás, podemos llegar al 100% de retención.



Por eso en las siguientes actividades propuestas hemos favorecido estos tres últimos aspectos para mejorar los aprendizajes, al tiempo que mejoramos las competencias socio-afectivas de los alumnos y alumnas y desarrollamos actitudes de cooperación y escucha activa.

2. JUEGOS DE PISTAS (o Juegos de Stalking)

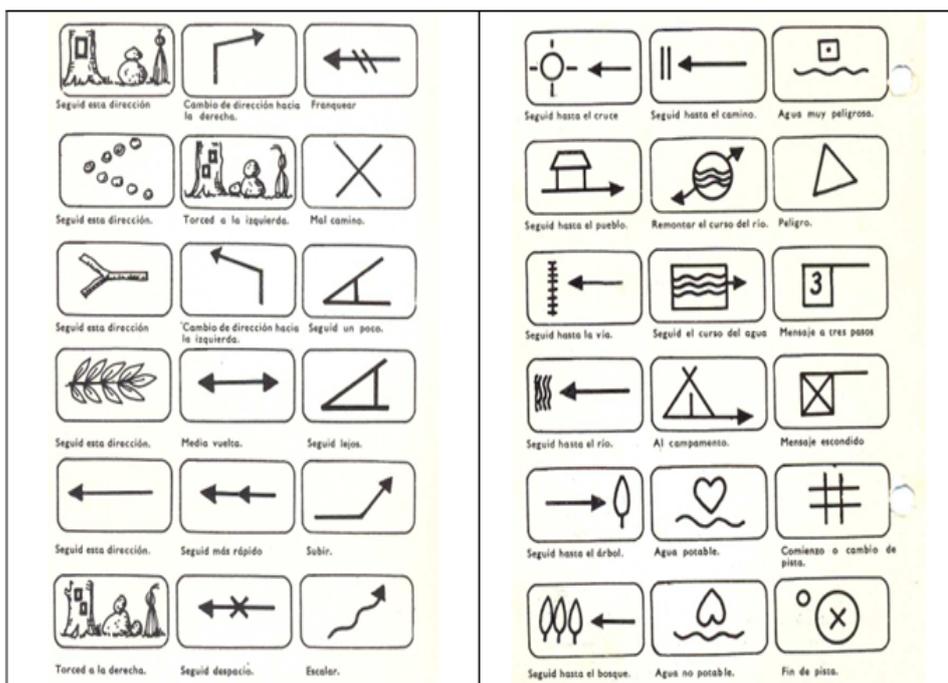
Los juegos de pistas son una clase de juegos utilizados en la Pedagogía del Tiempo Libre que tienen por finalidad realizar un circuito a partir de las respuestas contestadas correctamente en los controles o pistas del juego. Cuando se realizan en exterior se les llama también Juegos de Stalking (paseo) pues se suelen combinar con señales de rastreo, rumbos en grados, orientación por direcciones que en todo caso sirven para conducir al grupo o a la persona que juega de un control al siguiente, o de una pista a la siguiente.

Los juegos de pistas, también conocidos como "juegos de búsqueda" o "búsqueda del tesoro", pueden ser una herramienta divertida y educativa para involucrar al estudiantado en el aprendizaje activo y fomentar el trabajo en equipo. Aquí hay algunas formas en que se pueden utilizar en la educación secundaria:

1. Aprendizaje temático: Diseña un juego de pistas relacionado con un tema o contenido específico que el alumnado está estudiando. Crea una serie de acertijos o enigmas que se deban resolver para avanzar en la búsqueda. Esto les permitirá aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos de una manera lúdica y retadora.
2. Desarrollo de habilidades: Diseña pistas que requieran que el alumnado utilice habilidades específicas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la colaboración. Por ejemplo, puedes incluir acertijos matemáticos, desafíos de lógica o tareas que fomenten la comunicación efectiva y la toma de decisiones en equipo.
3. Fomento del Trabajo en equipo: Los juegos de pistas son ideales para promover la colaboración y el trabajo en equipo. Crea desafíos que requieran que los y las estudiantes trabajen juntos para resolver los acertijos y avanzar en la búsqueda. Esto fomentará la comunicación, la negociación, el liderazgo compartido y el apoyo mutuo.
4. Exploración del entorno: Organiza un juego de pistas que permita a los y las estudiantes explorar el entorno de la escuela o la comunidad. Puedes crear pistas que guíen a lugares específicos donde encontrarán nuevas pistas o información relevante. Esto fomenta la observación, la orientación espacial y el descubrimiento del entorno de manera interactiva.
5. Evaluación formativa: Puedes utilizar juegos de pistas como una forma de evaluar el progreso y comprensión del alumnado. Diseña preguntas o tareas desafiantes que se deban resolver para avanzar en la búsqueda. Esto te permitirá evaluar su nivel de conocimiento y habilidades de manera formativa y brindar retroalimentación durante el proceso.

TIPOLOGÍA:

- Juegos de Pistas: Son actividades que suponen, en la mayoría de los casos, detectar indicios o referencias (naturales o artificiales) que nos indiquen nuestra posición y camino a seguir (Ascaso y otros, 1996).
- Juegos de pistas con mapa: Un juego de pistas con mapa consiste en encontrar balizas, marcas, señales, etc, En un terreno determinado, gracias a su localización en un mapa. El profesor/a o el monitor/a ha de procurarse previamente el plano de la zona en la que quiera montar el juego. Posteriormente ha de esconder las pistas y marcar su localización en un mapa mudo. Una vez presentado el juego al alumnado si este es de carácter competitivo ganará el alumno/a o grupo de alumnos/as que antes complete el/los recorridos marcados por el profesor o profesora y que haya encontrado todas las pistas. Si es de carácter cooperativo el equipo ganará cuando cada persona aporte su parte al conjunto de los compañeros y las compañeras.
- Seguimiento de un itinerario: Consiste en seguir un itinerario o camino marcado en el mapa, indicando el emplazamiento de los controles encontrados.
- Búsqueda del tesoro: Es un juego de ingenio, compuesto por un determinado número de pistas que nos envían de una a otra, y que al final sirven para localizar un supuesto tesoro escondido. También puede consistir en ir recogiendo partes de un mapa en el que está marcado la ubicación de un tesoro que constituye el objetivo final del juego.
- Juegos de buscar la clave: Son juegos que consisten en identificar la palabra o frase secreta a partir de las pistas obtenidas en cada una de las pruebas que tienen que realizar los y las componentes del equipo o el corredor o corredora individual.
- Juegos de observación: Son juegos que persiguen la educación de los sentidos o al menos despertarlos permitiendo explorar y disfrutar de los secretos de la naturaleza.
- Juegos de exploración: Son juegos que permiten descubrir el entorno y aprender a movernos por él, reconociendo sus elementos paisajísticos, vegetales, animales, etc. más característicos.
- Juegos de rastreo y mensajes: Nos enseñan a ponernos en contacto con personas o grupos distantes mediante técnicas y códigos de transmisión.



Juegos de acecho y persecución: Son juegos que estimulan la fantasía, al tiempo que nos ayudan a utilizar los recursos que la naturaleza nos brinda para localizar animales o personas.

CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE LOS JUEGOS DE PISTAS

- Es un contenido que permite coordinarse fácilmente a distintos profesores y profesoras.
- Permite ratios grandes en nuestras clases.
- Exige del alumnado que piense antes de actuar, con las connotaciones actitudinales que ello supone.
- Da mucha libertad al profesorado durante la clase lo que permite que se acerque a ayudar a los alumnos/as que presentan dificultades mientras el resto del grupo busca de forma autónoma. Cedemos el protagonismo a los alumnos/as.
- El trabajo del alumnado es muy autónomo, de búsqueda continua de estrategias, y motivante (encontrar y completar recorridos es divertido)
- Es un contenido fácilmente adaptable a los diferentes niveles de edad, motivación y ejecución.
- Es un contenido que permite aprender haciendo. Los estudios científicos dicen que de las cosas que se escuchan retenemos el 20%, y de las cosas que se hacen el 80%.

EVALUACIÓN DE LOS JUEGOS DE PISTAS:

- El rol del profesorado en este momento es fundamentalmente el de evaluar, corregir defectos, pensar mejoras, dar información de clubes y grupos en la ciudad (ahora que

ya están enganchados animémoslos a seguir practicando), dar información de lugares y competiciones para seguir practicando.

- El rol del alumno y de la alumna: o evalúa o ayuda a evaluar la actividad, a sus propios compañeros y compañeras, al profesorado y a sí mismo. O avisa a otras clases para que no quiten las pistas que se encuentren. O quita o despega las pistas ya utilizadas, o termina los recorridos que no tuvo tiempo de finalizar. Las preguntas fundamentales que debe hacerse cada alumno o alumna participante son: ¿Realicé bien mi trabajo? ¿Encontré el destino adecuadamente? ¿Fue la ruta más adecuada? ¿Encontré problemas inesperados? ¿Podría haber hecho mi ruta más fácil o simple? ¿Necesité mirar repetidamente el mapa? ¿Leí el mapa correctamente? ¿Utilicé la brújula? ¿Me di cuenta de la distancia? ¿Cuánto tardé? ¿Me gustó mi ejercicio? ¿Respeté las reglas establecidas en el juego?
- La evaluación es un momento complicado, fundamental y debe estar integrado en nuestras sesiones de clase. No debe ser considerada como una parte añadida. Tiene tres objetivos: Dar muestras del progreso individual de nuestros alumnos/as. Debe dar al profesorado referencias sobre los métodos de enseñanza empleados, los contenidos, la organización, ofrecer mejoras para otros años. La evaluación no tiene sentido si los datos no son comunicados al alumno/a. Hay que decirles que en este juego se va a evaluar mucho la cooperación, ya que es fundamental. En orientación cooperar significa no quitar pistas, no chivar pistas, coordinarse para encontrarlas, no saltarse las normas,... La evaluación de aspectos conceptuales y procedimentales al mismo tiempo podemos hacerla utilizando pruebas teórico/prácticas en las que tengan que demostrar sus conocimientos sobre la orientación de una forma aplicada. EJ: localiza un punto A y B en un mapa que reúnan determinadas características. Calcula su altura, la longitud y latitud, la distancia entre ellos, el rumbo entre ambos puntos ,....

En el ámbito procedimental pueden realizar una serie de trabajos (construir una baliza, montar un juego de pistas, localizar en un mapa urbano diferentes puntos de interés, hacer el mapa del instituto o colegio. Podemos igualmente utilizar el contenido para evaluar determinados aspectos ya trabajados en otras Unidades Didácticas (control y medición de la frecuencia cardíaca, adaptación del esfuerzo a las capacidades individuales...)

A nivel actitudinal se tendrán en cuenta la participación no sólo en las clases sino en carreras organizadas. Además valoraremos el respeto a las normas, al medio, la deportividad en la práctica. Debemos comprobar que los alumnos/as más allá de los resultados, tienen una actitud de tolerancia basada en el conocimiento de las propias posibilidades y las de los demás.

3. DRAMATIZACIONES

Habitualmente se distingue entre teatro y dramatización. El primero pone el foco en el espectáculo y en las personas espectadoras, y la segunda, pone el foco en el proceso en sí mismo y en sus protagonistas. La dramatización, integrada o no en un proceso teatral, se puede utilizar con textos ya escritos para potenciar su comprensión

(teatro, poesía...) como para crear textos propios con los que trabajar numerosos aspectos como pueden ser los valores, las creencias, los prejuicios, etc. Se trata de un modelo experiencial y creativo que favorece, entre otros, el desarrollo de la competencia comunicativa (oral y escrita). Pero hay también otros muchos términos afines al teatro y a la dramatización como son, por ejemplo, la expresión corporal (expresión que utiliza el cuerpo humano como instrumento), el mimo (arte de expresarse sólo por el gesto), el juego dramático (actividad lúdica de los niños y niñas en la que reproducen acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego, como jugar a médicos, a profesoras, a familias...), sombras chinescas, marionetas, títeres, etc. (Cervera, 1981)

El uso educativo y didáctico del teatro y de la dramatización persigue, como objetivos generales, desarrollar la expresión desde todas sus variadas formas y potenciar la creatividad, pero sus objetivos específicos pueden ser muy variados. Así, por ejemplo, se puede usar la dramatización para promover actitudes positivas del alumnado hacia el centro educativo, hacia las disciplinas curriculares y hacia los propios compañeros y compañeras, creando un clima favorable de aprendizaje; para mejorar la comprensión lectora, favorecer la expresión, la fluidez y el uso del lenguaje metafórico; para aprender otras lenguas; para desarrollar habilidades sociales y cualidades y sentimientos como la empatía o la asertividad; para comprender el entorno y los conflictos sociales; etc.

Desde el punto de vista de las propias personas participantes, participar en experiencias teatrales en la adolescencia promueve habilidades personales, permite explorar y expresar sentimientos y hacer amistades, proporciona contextos de apoyo y seguridad, ayuda a formar la identidad y a mejorar la autoestima, desarrolla la empatía, supone una oportunidad para evadirse de situaciones negativas, e incrementa las habilidades comunicativas (Motos-Teruel, 2017).

Así pues, el teatro y la dramatización se pueden usar persiguiendo diferentes objetivos pero también con colectivos de distintas edades y en contextos diferentes (educación formal y centros educativos, participación comunitaria, etc.). Algunos de estos usos son los siguientes:

- Como procedimiento para la enseñanza de la lengua y la literatura (Motos-Teruel, 1992)
- Como herramienta de comprensión lectora.
- Como método para la enseñanza de lenguas extranjeras, como en el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE) (Montero, 2016). El uso del teatro y la dramatización tanto en el enfoque de acción, rol activo del alumnado como actor, como en el enfoque de modelo, el alumnado es receptor/espectador, es uno de los recursos más utilizados en el aula para la enseñanza una lengua extranjera porque ofrece numerosas posibilidades para desarrollar la competencia lingüística derribando los obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera y aumentando la motivación (Corral, 2013). Pero también para la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), conocida como inmersión lingüística, y que pretende el aprendizaje de una lengua

extranjera mediante el estudio de alguna materia concreta o asignatura impartida en la lengua que se pretende adquirir (Muszynska, Urpi y Galazka, 2017)

- Como elemento terapéutico con alumnado que presenta dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje. Las terapias tradicionales presentan muchas limitaciones y hay que buscar terapias alternativas no invasivas basadas en la arteterapia capaces de mejorar afecciones del lenguaje a través de la estimulación de los sentidos, las emociones y la creatividad (Martín, 2018).
- Para el desarrollo de habilidades sociales, en general, y de la asertividad, en particular, por ejemplo, para la gestión de conflictos que cursan con desequilibrios de poder (Cruz, 2017)
- Como herramienta de integración, participación y convivencia tanto de adolescentes como de personas adultas (Etchart, N.V.; Cancela, L.R.; Habiaga, V., 2019).
- Como componente del área de Educación Física, con infancia y adolescencia, para el desarrollo, además, de la inteligencia emocional (Castillo et al., 2021).
- Como metodología para la formación del propio profesorado y de educadores y educadoras sociales.
- Como metodología de intervención socioeducativa y herramienta eficaz para comprender los problemas sociales, interpersonales e individuales y promover la búsqueda de soluciones y alternativas, resultando especialmente interesante en este sentido para la formación del profesorado y de profesionales que trabajan en entornos comunitarios no formales. Este es el caso, por ejemplo, del Teatro del Oprimido (TO) inspirado en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (Baraúna y Motos, 2009; Motos-Teruel y Navarro-Amorós, 2012)

Para acabar, apuntar que existe mucha literatura científica sobre el uso social y educativo del teatro y la dramatización que puede ayudar a las personas interesadas a introducirse y a profundizar en el mismo tanto desde sus bases teóricas hasta sus aplicaciones prácticas. En este último sentido pueden resultar especialmente útiles para comenzar el uso de programaciones completas (objetivos, contenidos, competencias, actividades, materiales, evaluación...) como, por ejemplo, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, de Cervera (1981) o *El taller de teatro de Motos*, Navarro, Palanca y Tejado (2001).

4. CINE

El cine documental y el cine de ficción constituyen una herramienta educativa de primer orden. Tradicionalmente se ha distinguido entre ambos géneros por oposición mutua, considerándose documental aquel que no es ficcional y considerándose cine de ficción aquel que no contiene elementos de tipo documental sino que parte del mundo imaginario. Uno trabaja con la razón y el otro con la emoción. Uno es considerado más objetivo, científico, más cercano a la realidad o a su reproducción, y el otro es considerado más subjetivo, acientífico, y más cercano a la imaginación y a la creatividad. Pero esta contraposición no deja de ser una paradoja, la frontera entre el documental y la ficción es mucho más sutil de lo que en ocasiones se ha defendido, porque toda película tiene una cierta capacidad documental al dar cuenta de una determinada realidad y todo documental persigue también emocionar y atraer a la persona

espectadora. Pese a que es evidente que existen diferencias entre ambos, estas diferencias no radican en que el documental ofrece una visión fiel de la realidad y que la ficción está formada sólo por elementos imaginarios, sino que las diferencias radican en la forma en la que es enunciado el discurso en cada caso y, aún así, si tenemos en cuenta la hibridación existente en el cine actual entre los procedimientos técnicos de uno y otro, establecer esta frontera en muchas ocasiones carece de sentido (Gispert, 2009).

Con todo, también tradicionalmente, el profesorado ha utilizado los documentales como complemento al programa escolar sin ningún tipo de problema, pero le ha costado más usar la ficción cinematográfica porque considera que no puede referirse al contenido de una película de forma científica. De este modo, en muchas ocasiones, no se consigue despertar la imaginación del alumnado ni se consigue divertirle cuando estos aspectos se contemplan formalmente como necesarios para una formación integral.

El uso del cine en las prácticas educativas debería abordarse desde dos perspectivas distintas. Una, es el uso del cine como instrumento didáctico para asimilar contenidos curriculares de diferentes áreas de conocimiento. Ver una película histórica para completar la clase de historia, ver la adaptación cinematográfica de una obra literaria para aproximarse a la novela u obra original, ver una película en versión original para la enseñanza de idiomas, etc. La otra, es el uso del cine como objeto de estudio al considerar que la imagen está construida a base de una serie de códigos y que para comprender la película hay que comprender también cuáles son sus procesos expresivos, cómo crea emoción y cómo genera formas artísticas. Porque una imagen no es nunca el mundo sino una imagen del mundo. Los principios psicopedagógicos básicos que deberían tenerse en cuenta a la hora de incorporar el cine como estrategia educativa deberían ser: el aprendizaje constructivista y significativo, el equilibrio entre razón y emoción y la atención a la diversidad (Gispert, 2009). La formación cinematográfica también debería despertar en el alumnado una actitud activa y crítica que le permita interpretar y evaluar el mensaje que transmite la película y ponerlo en relación con su propia vida (García Amilburu, 2002).

La relación de posibles películas para su tratamiento educativo así como las pautas pedagógicas básicas para su uso en el aula de las diferentes etapas educativas o en contextos no formales son ya muy numerosas y podemos encontrarlas en numerosas publicaciones científicas realizando búsquedas sencillas en internet y en algunas bases de datos. Pongamos sólo algunos ejemplos:

- Promover la motivación, el interés y desarrollar competencias emocionales, físicas y cognitivas en Educación Superior (Dias-Trindade, Moreira y Rigo, 2021)
- Educar en Derechos Humanos (Silva, 2021).
- Cine y educación en hospitales (Omelczuk, Fresquet y Medeiros, 2015)
- Educación en valores (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012)
- Educación para para Paz (Amar, 2013)
- Aspectos emocionales y pautas de comportamiento (García-Raffi y Lerma, 2013)
- Salud, tópicos y hábitos saludables en Secundaria (Moreta et al., 2019)
- Cine en Primaria (Núñez-Gómez et al., 2020)

- Feminismo, género... (Martínez León, 2020)

Incluso, existen instituciones y organizaciones dedicadas expresamente al uso educativo del cine a las que nos podemos remitir para la búsqueda de información y guía y que, en ocasiones, están enmarcadas en contextos universitarios como, por ejemplo, el Seminario Internacional de Cine Formativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España). Este Seminario, a través de la convocatoria de Semanas Formativas, ha analizado cientos de películas con la implicación de miles de personas entre alumnado y profesorado, y con la participación de diferentes países (Rajadell-Puiggròs, 2019).

Por todo ello, el uso del cine, tanto documental como de ficción, como complemento a la formación ofrecida consigue, no sólo consolidar los aprendizajes adquiridos, sino también desarrollar toda una serie de competencias y de capacidades fundamentales y básicas para la formación integral de las personas como son la creatividad, las habilidades artísticas, el pensamiento divergente, el espíritu crítico, el respeto por la diversidad, la educación en valores o la competencia emocional.

5. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Y ahora os presentamos un elemento totalmente tecnológico que puede revolucionar la vida de las personas en los próximos años y sin duda también la educación: La Inteligencia Artificial (IA) está desempeñando un papel cada vez más importante en diversos aspectos de la sociedad, incluida la educación. Para hacer frente a la Inteligencia Artificial en y desde la educación, es importante considerar los siguientes aspectos:

- a) Comprender la IA: Los educadores y las educadoras deben tener una comprensión básica de lo que implica la IA, cómo funciona y cómo se está aplicando en el ámbito educativo. Esto supone aprender sobre los conceptos fundamentales de la IA, como el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural y la visión por computadora.
- b) Identificar oportunidades: La IA puede ofrecer diversas oportunidades en el ámbito educativo, desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas administrativas. Las personas educadoras deben explorar y comprender las posibilidades que la IA puede brindarles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- c) Integrar de manera efectiva: La integración de la IA en la educación debe realizarse de manera estratégica y cuidadosa. Educadores y educadoras deben considerar cómo la IA puede complementar y mejorar las prácticas existentes en el aula, en lugar de reemplazarlas por completo. Se debe buscar un equilibrio entre las habilidades y capacidades de la IA y la experiencia y el juicio humano de las personas educadoras.
- d) Promover la alfabetización en IA: A medida que la IA se vuelve más omnipresente, es esencial que el estudiantado desarrolle habilidades de alfabetización en IA. El profesorado debe enseñarle cómo comprender, evaluar y utilizar la tecnología de IA de manera crítica y ética. Esto incluye fomentar la comprensión de los sesgos

algorítmicos, la privacidad y la seguridad de los datos, así como el impacto social de la IA.

- e) Enfocarse en habilidades humanas: Aunque la IA puede realizar tareas automatizadas y analizar grandes cantidades de datos, existen habilidades humanas que siguen siendo fundamentales en la educación, como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía. El profesorado debe enfocarse en desarrollar estas habilidades entre el alumnado, completando las capacidades de la IA.
- f) Desarrollar una mentalidad de adaptación: La tecnología está evolucionando rápidamente, incluida la IA. Las personas educadoras deben tener una mentalidad de adaptación y estar dispuestas a aprender y actualizarse constantemente en relación con las nuevas aplicaciones y desarrollos de la IA en la educación. Esto puede incluir participar en programas de desarrollo profesional, seguir investigaciones y estar abiertos a la experimentación y la innovación.
- g) Ética y responsabilidad: La IA plantea cuestiones éticas y de responsabilidad, especialmente en términos de privacidad, seguridad de los datos y equidad. El profesorado debe abordar estas cuestiones en sus prácticas y fomentar la conciencia crítica de alumnos y alumnas sobre los aspectos éticos y sociales de la IA.

En resumen, hacer frente a la Inteligencia Artificial en la educación implica comprenderla, identificar oportunidades de uso, integrarla de manera efectiva, promover la alfabetización en IA, enfocarse en las habilidades humanas, adaptarse a los cambios, y estar abiertos y abiertas a nuevos campos de aplicación de la IA que hoy nos son aún desconocidos.

6. INFOGRAFÍA

La infografía es el arte de ofrecer información y datos que pueden ser complejos de una forma gráfica y visual. Su objetivo es que podamos entender y recordar la información que nos ofrece y también emocionar y crear interés. La infografía nos ayuda a procesar más fácilmente información compleja, por lo que puede resultarnos muy útil, por ejemplo, para realizar un resumen sobre un tema (o para introducirlo), para comparar diferentes opciones o para resumir informes, publicaciones, resultados de una investigación, etc. (40deFiebre, n.d.; Nediger, 2020)

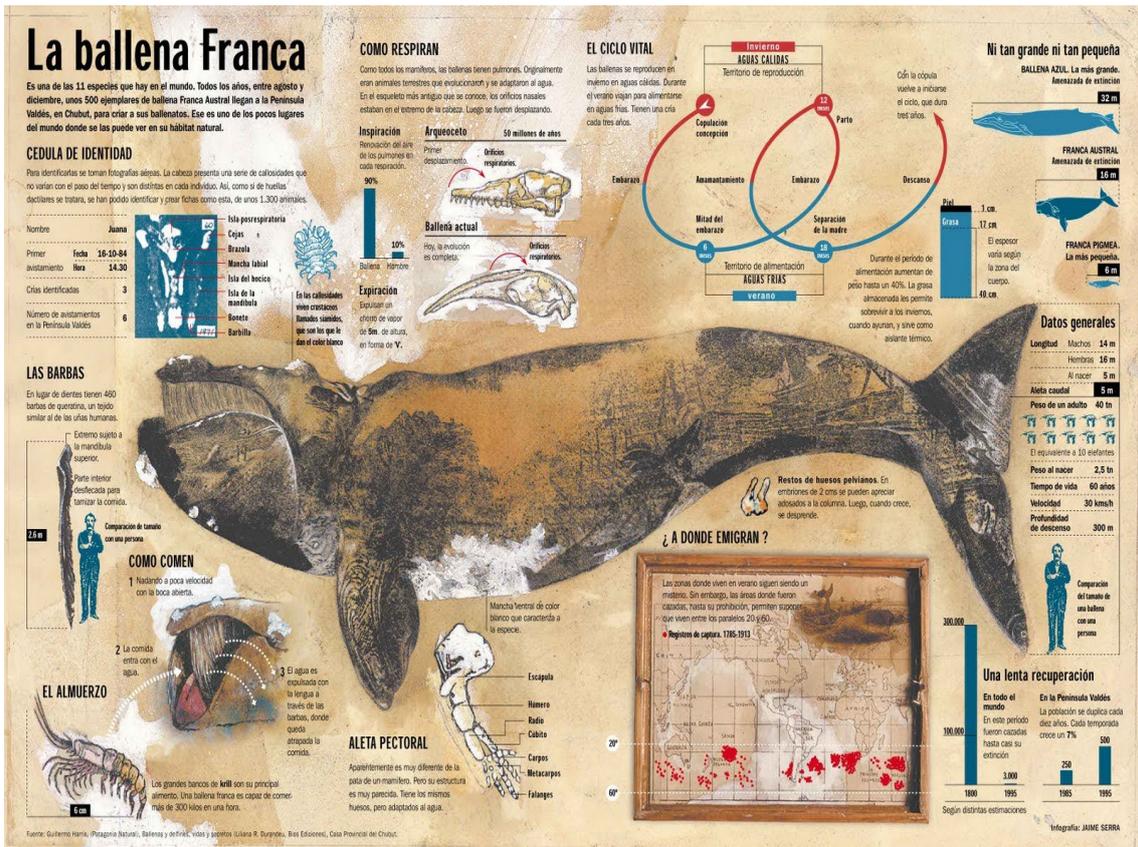
En general, las infografías pueden ser de tres tipos: estáticas, en las que los elementos son fijos y contienen toda la información; dinámicas, presentadas en cualquier formato de movimiento como vídeo o gif, por ejemplo; e interactivas en las que se puede interactuar con todo o parte del contenido que se presenta.

La infografía se ha utilizado en muchos ámbitos de trabajo en los que resulta fundamental la comunicación de información y datos de una forma sencilla y asequible, entre los que destacan especialmente dos: los medios de comunicación y el periodismo, por un lado, y los contextos pedagógicos y educativos, por otro. Pero también se usa en otros muchos entornos como la salud, la alimentación, el marketing, el arte, etc.

La infografía aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje realizada por medios digitales puede resultar muy útil, tanto como herramienta utilizada por el profesorado como por el alumnado. En el caso de su uso por parte del profesorado, la

infografía ayuda a este a ofrecer mucha información de forma rápida y atractiva para que el alumnado pueda asimilar conocimientos de una forma más fácil y significativa. En el caso de su uso por parte del alumnado, sirve para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de otras muchas competencias como la capacidad de síntesis y de análisis, la competencia comunicativa, la creatividad, el pensamiento crítico, etc. También puede servir como herramienta de evaluación de la adquisición de esos conocimientos y del desarrollo de esas competencias. La infografía en sí misma tiene, además, unas características medibles que permiten valorarla cualitativamente y que tienen que ver con sus dos pilares fundamentales que son su visualidad y su utilidad.

Estas características inmersas en sus propiedades son: información, significación, comprensión, estética, iconicidad y tipografía, además de la funcionalidad. Actualmente, un gran número de investigaciones sobre las infografías pone el énfasis no sólo en las potencialidades de su uso en los procesos didácticos, sino también en su efectividad para el procesamiento de la información y para la síntesis en diversos temas. Un gran número de publicaciones científicas relacionadas con su uso educativo se produjo durante los años 2019 y 2020 con un crecimiento sostenido quizá explicado por el uso masivo de las TIC en el campo educativo como consecuencia de la pandemia de COVID-19 y también por el impacto que tienen las redes sociales para compartir informaciones de interés colectivo. La mayoría de las publicaciones sobre el uso de las infografías está relacionada con los ámbitos de la salud y de la educación, pero también con el desarrollo teórico de las ciencias exactas (física, química y matemáticas) y con los temas asociados a la tecnología.



Fuente: Jaime Serra, "La ballena franca". Revista Viva, Clarín, Argentina, 1996

Y, por niveles, las investigaciones que se publican están centradas ampliamente en la formación universitaria aunque también hay estudios que centran su atención en su uso durante la etapa de Educación Secundaria (Arenas-Arredondo, Harrington-Martínez, Varguillas-Carmona y Gallardo-Varguillas, 2021). Asimismo, está creciendo el interés por el uso de las infografías como innovación en los propios artículos científicos que se publican. Las potencialidades educativas de la infografía, pues, son numerosas pero también se señala como una de las principales limitaciones para su uso la falta de formación del profesorado y, por ende, también del alumnado (Villaplana, 2019).

Sin embargo, para paliar en alguna medida este problema, siempre podemos recurrir a herramientas online diseñadas con el objetivo de ser fáciles de usar y que tienen una interfaz de manejo sencilla e intuitiva. Algunos ejemplos son: Genially (<https://www.genial.ly/>), Vizualize (<http://vizualize.me/>), Visme (<http://www.visme.co/>), Infogram (<https://infogram.com/es>), Canva (https://www.canva.com/es_mx/crear/infografias/), Easel.ly (<http://www.easel.ly/>), Piktochart (<https://piktochart.com/>) y Venngage (<https://venngage.com/>) (Villaplana, 2019). Y también podemos recurrir a formaciones online que nos permitan un itinerario flexible acorde a nuestras necesidades y un uso del tiempo adaptado a nuestra realidad. Un ejemplo es el curso de Infografía Periodística de RTVE (Radio Televisión Española) impartido por Jaime Serra.

La gran variedad de experiencias educativas y de temáticas abordadas a través de la infografía (publicadas en revistas científicas) es muy amplia y atractiva y quizá pueda servirnos para poner en marcha nuestra propia creatividad a la hora de diseñar y programar posibles aplicaciones en nuestros propios contextos y entornos. Algunos ejemplos son:

- Para el aprendizaje de la lengua: lengua española para maestros y maestras, el Español como Lengua Extranjera (ELE)...
- Como opción educativa en casos de necesidad: pandemias, enfermedades, hospitales, conflictos armados, educación a distancia.
- En sectores como la salud, la nutrición, la alimentación, la dietética.
- En proyectos artísticos (educación plástica, diseño, arte urbano, talla de piedra...)
- Como herramienta de evaluación de los aprendizajes.
- Infografías colaborativas (fomento del trabajo en grupo, cooperativo, colaborativo...)
- Para la creación de ocio (escape rooms...).
- En Educación Física y deportiva (artes marciales...)
- En el ámbito de la arqueología y el patrimonio.
- Para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias (células, animales, vegetales, leyes físicas, química...) y de las matemáticas (cálculo, álgebra...)Para la promoción de la lectura y la mejora de las técnicas comunicativas.
- Para el análisis de fenómenos sociales, geopolíticos, económicos...
- Tecnologías de la Información y la Comunicación, entornos virtuales, redes sociales, Inteligencia Artificial...
- Mundo empresarial, marketing, publicidad...

7. JUEGOS DE MISTERIO

Se trata de actividades de cooperación en las que un grupo debe resolver un misterio que se plantea mediante la cooperación entre las personas que lo conforman, que será absolutamente necesaria porque cada una de ellas solamente tendrá una o dos informaciones del total que harán falta para resolver el misterio.

En el trabajo habrá siempre una persona que realizará las funciones de observadora y que no participa directamente en el ejercicio sino que tomará notas que serán fundamentales para la evaluación posterior, en la cual deberán abordarse al menos los siguientes aspectos:

a) Roles:

- **Secretario/a:** ¿Ha habido alguien que concentrara la información? ¿Han sido varias personas? ¿La información estaba al alcance de todos los miembros del grupo? ¿La personas/a que ejercían de secretario/a recordaba la información a las demás? ¿Qué ocurrió si nadie hizo de secretario/a?
- **Coordinador/a:** ¿Alguien ha estado pendiente de coordinar la participación y la comunicación entre los miembros del grupo? ¿Alguien recordó el objetivo del trabajo y estuvo pendiente del tiempo y de la forma de realizarlo?

- **Otros roles: Animador/a** (alguien que animaba al grupo cuando decaían las fuerzas y las ganas de trabajar), **Obstructor/a** (alguien que pusiera continuamente dificultades), otros ...

b) **Clima de Participación y comunicación:** ¿Todas las personas del grupo pudieron hablar fácilmente?, ¿hubo algunas reacciones bruscas ante algunas comunicaciones?, ¿hubo gente que apenas intervino?, ¿por qué?, ¿alguien organizó la comunicación?

c) **Soporte de la información:** ¿Cómo se organizó la comunicación? Soporte visual (pizarra, papel continuo, hoja visible para todas, hoja visible para quien la escribía o dibujaba...?), soporte auditivo (comunicaciones orales solamente)...

d) **Metodología:** ¿Se ha planteado inicialmente una forma de hacer el trabajo? ¿Se cambió? ¿por qué?, ¿Qué método/s de trabajo se ha seguido?

e) **Liderazgo – Estilo de dirección:** ¿Una o varias personas dirigían el trabajo del grupo? ¿Qué estilo de dirección dominaba: Autocrática, Permisiva, Paternalista, Participativa?

Ejemplo de juego de misterio:

EL SECUESTRO DE LA BARCAZA	
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analizar la capacidad de organización grupal en tareas de cooperación. ■ Observar las actitudes que favorecen y dificultan la cooperación. ■ Estudiar las repercusiones de los estilos de comunicación en tareas de cooperación grupal.
<i>Etapas grupales</i>	Definición del estilo grupal
<i>Nº participantes</i>	Grupos entre 6-10 personas
<i>Edad idónea</i>	A partir de la adolescencia
<i>Duración</i>	60 ‘.
<i>Lugar adecuado</i>	Sala amplia o exterior. Es conveniente que tengan posibilidad de utilizar una pizarra o un papel continuo, o al menos una mesa. Es conveniente que los diferentes grupos trabajen en lugares distintos.
<i>Materiales</i>	Folios o papel continuo, rotuladores.
<i>Ejercicios análogos</i>	El misterio del secuestro, El Misterio del cajero (Pallares, 1977), Resolución de un problema (Simon - Albert 1975)

<i>Actitudes potenciadas</i>	Organización grupal. Interacción, Comunicación interpersonal, Cooperación
<i>Descripción</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta la actividad leyendo las informaciones comunes de la hoja indicada a continuación y recordando los objetivos del trabajo. 2. Se insiste en la siguiente consigna: Vuestro trabajo consistirá en decidir quién de entre los detenidos por la policía tiene mayor probabilidad de ser el secuestrador/a. Para ello, cada miembro del grupo tendrá unas informaciones que sus compañeros ignoran. Estas informaciones podrán ser hechas públicas cuando entiendas que se ayuda a hacer avanzar el trabajo grupal y podrás reservarlas hasta el momento que consideres oportuno, si entiendes que la discusión del grupo no tiene nada que ver con las informaciones que tienes. Disponéis de 30 ‘. 3. Se reparten las informaciones generales y las particulares a cada miembro del grupo. 4. El animador se reúne con los observadores, los distribuye por grupos y les indica el trabajo esperado marcando dos líneas de observación: la primera consistiría en anotar cada 5 minutos el progreso del trabajo y la segunda en observar los diferentes roles que aparecen en el grupo: coordinador, secretario, silenciosos, etc. 5. Al finalizar los 30’ se hace una ronda para ver la situación de los grupos. En función de la edad y de la implicación o no en el trabajo se puede prolongar 15’ más. 6. Terminado el trabajo se realiza el análisis como se señala en el apartado siguiente. 7. El ejercicio debe terminar explicando la solución del mismo. 8. Se realiza una transferencia de las conductas analizadas y sus resultados a la vida cotidiana del grupo.

<i>Explotación pedagógica</i>	<p>En el análisis de la simulación se procederá del siguiente modo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los observadores leen su informe que es matizado por los miembros del grupo observado. 2. El animador, recogiendo las diferentes observaciones hace hincapié en qué roles y conductas han aparecido durante el trabajo y cuáles han sido sus consecuencias. 3. Se refieren estas consecuencias al trabajo que debía hacer el grupo, mostrando cuáles lo han favorecido y cuáles lo han dificultado. 4. Se transfieren las conductas analizadas a la situación del grupo en su vida real, analizando si aparecen las mismas conductas e insistiendo en la necesidad de evitar las que han dificultado el trabajo y de insistir en las que lo han favorecido.
<i>Observaciones</i>	<p>Para el análisis, no importa qué el grupo no haya acabado el trabajo, ni siquiera su resultado. Lo que nos interesa es cómo lo ha realizado.</p>

Ejemplo de juego de misterio: EL SECUESTRO DE LA BARCAZA

Un barcaza que hacía la ruta entre Asunción (Paraguay) y Corrientes (Argentina) a través del río Paraguay ha sido secuestrada tras retener y amenazar a su capitán con hacer estallar una bomba que el/la secuestrador/a llevaba consigo. La barcaza ha sido desviada al puerto de Embarcación (Argentina), a través del río Bermejo, donde el/la secuestrador/a consiguió escapar lanzándose al agua en las cercanías del puerto.

Los pasajeros nunca lo vieron de cerca y solamente el capitán y algunos miembros de la tripulación pudieron verle, aunque en todo momento llevaba una media sobre su cabeza que deformaba sus rasgos. Vestía ropas amplias y voluminosas y siempre se comunicó mediante notas escritas.

A partir de la descripción general que la tripulación ha hecho del secuestrador/a, la policía ha elaborado un retrato robot y en la tarde del día siguiente al secuestro ha detenido para interrogarlos a ocho personas (cuatro hombres y cuatro mujeres) que respondían en grandes líneas a ese retrato.

Vuestro trabajo consistirá en decidir quién de entre los detenidos por la policía tiene mayor probabilidad de ser el secuestrador/a. Para ello, cada miembro del grupo tendrá unas informaciones que sus compañeros ignoran. Estas informaciones podrán ser hechas públicas cuando entiendas que se ayuda a hacer avanzar el trabajo grupal y podrás reservarlas hasta el momento que consideres oportuno, si entiendes que la discusión del grupo no tiene nada que ver con las informaciones que tienes.

El tiempo previsto para el trabajo es de treinta minutos. En el grupo habrá un observador/a que tomará notas sobre el trabajo que se realiza a fin de utilizarlas en el análisis del ejercicio. Esta persona no participa en el trabajo ni puede intervenir aportando ningún tipo de información.

Informaciones de los participantes en el ejercicio.

1. La barcaza llegó al puerto de Embarcación en la noche del 15 de agosto.
2. Un grupo de jóvenes que celebraba la víspera de San Roque en la playa del Pedrón encontraron unas ropas mojadas de buena confección y poco usadas.
3. *Carles Ferris* es un biólogo salteño especializado en tortugas marinas. Durante la última semana de junio, pernocta en la playa del Pedrón esperando la eclosión de los huevos. En la madrugada del día 16 de agosto, observó una persona que salía del río.
4. *Sheila Abderramiz* es una pintora que desde las primeras luces del día 16 de agosto pintaba una acuarela marina, instalada sobre las rocas que rodean la playa del Pedrón. Preguntada por la policía, contestó que no había visto nada extraño durante esa mañana.
5. *Luciana Tomassi* y *Mariella Linati* son dos amigas de Corrientes (Argentina) que viajaban en el barco regresando a su casa. Al recalar el barco en Embarcación fueron a visitar a sus tías y primos que vivían en esa ciudad, desembarcando por primera vez en esta isla a primera hora de la mañana.
6. *Paco Gisbert* es un joven argentino que se ha trasladado a Embarcación para visitar a su novia. En la mañana del día 16 almorzó en el Bar “La Sentina” donde coincidió con *Jean Claude Benoit*, un marsellés dedicado al contrabando de tabaco, viejo conocido de la policía.
7. *Elisabet Capdevila*, estudiante de botánica, recorre las playas de Embarcación analizando los diversos tipos de algas. La noche de San Roque cenó unos bocatas en la playa junto a *Carlos Ferris*, a quien conoció en la Facultad.
8. *Jean Claude Benoit* estuvo detenido en Asunción en los últimos seis meses, encontrándose en la actualidad en libertad provisional a la espera de juicio, debiendo personarse en los juzgados cada semana.
9. El/la secuestrador/a es moreno/a con los ojos negros y la piel curtida por el sol del trópico.
10. *Sheila Abderramiz* vive cerca del puerto. En su barrio es muy popular entre los niños a los que reparte golosinas. La semana pasada la echaron de menos, pues al ir a buscarla por las tardes, los niños no la encontraron ningún día.
11. *Mariella Linati* es morena con ojos negros, habitualmente ocultos bajo unas grandes gafas.
12. La familia de *Luciana Tomassi* se alegró mucho de verla, pues solamente la conocían por fotografías. A sus primos les hacía gracia el acento con el que hablaba castellano.
13. La playa del Pedrón tiene una parte de arena fina y otra de acantilados que esconden algunas grutas marinas, en otro tiempo refugio de piratas.
14. El dueño del Bar “La Sentina” comentó con su mujer que hacía falta una limpieza a fondo del bar pues se notaba un fuerte olor a salitre.
15. La novia de *Paco Gisbert* había estado bastante inquieta pues el día 12 de agosto llamó a casa de su novio en Bella Vista (Argentina) y sus padres le dijeron que hacía una semana que salió de viaje para ir a visitarla, sin que ella hubiera tenido noticias durante ese tiempo.
16. *Carlos Ferris* había quedado con *Elisabet Capdevila* en su casa, la noche del día 14 de agosto para comentar un artículo que deseaban publicar en una revista científica.

- Ella lo esperó durante dos horas pero él no apareció, lo que extrañó a sus padres pues tenía fama de ser muy formal.
17. La novia de Paco le había encontrado muy nervioso cada vez que habían hablado en las últimas semanas. Preguntado por ello, siempre dio respuestas muy vagas.
 18. *Pepe “El Farero”* se encargaba del mantenimiento del faro de la Isla del Dragón situada a la salida del puerto de Embarcación en medio del río. La tarde del día 15 la pasó revisando el mecanismo del Faro.
 19. Cuando Elisabet preguntó a Carles por qué no había acudido a la cita prevista, este le indicó que había estado pendiente de unos nidos y no pudo avisarla al quedarse sin batería en el móvil.
 20. Durante la semana anterior a San Roque, Sheila había visitado a sus padres en Montevideo. Llegó al aeropuerto de Salta, la tarde del 15 de agosto, justo a tiempo de coger el último colectivo a Embarcación.
 21. En el barrio del puerto de Embarcación siempre se ha sospechado de los contactos de Pepe “El Farero” con la mafia.
 22. Justo a mediados de junio, Paco y Jean Claude habían intentado robar un cargamento de tabaco de una barcaza del río Paraguay en Asunción. Descubiertos por la tripulación, huyeron siendo perseguidos por la policía. Decidieron separarse y encontrarse en la Fiesta de San Roque en Embarcación donde Paco esperaba tener alojamiento en una finca propiedad de su novia.
 23. Paco Gisbert se quejaba siempre de que al ser pelirrojo, le era imposible pasar desapercibido. Por eso se tintó el pelo de negro.
 24. En la mañana del día 16 de agosto, la policía encontró una lancha a la deriva con un bulto de 50 kg. de marihuana, cerca del faro de la Isla del Dragón.
 25. Paco estuvo contratado como instructor de buceo, en un bote que viajaba desde Orán a Embarcación a través del río Bermejo, en la semana del 9 al 16 de agosto, desembarcando en el puerto de Embarcación en la tarde de ese último día.

Solución: Jean Claude Benoit. Es el único que no tiene coartada.

BIBLIOGRAFÍA:

a) Sobre juegos de pistas

Ascaso, J., Casterad, J., Generelo, E., Guillén, R., Lapetra, S. y Tierz, M.P. (1996). *Actividades de la naturaleza*. M.E.C.

Fernández, F., Muñoz, E., Ortiz, R. y Sánchez, A. (2000). Supervivencia escolar [Presentación de comunicación]. XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Cuenca, España.

García Montes, M.E. y Hernández, A.I. (¿??). “Recorridos de orientación urbana: una forma de apropiarse de la ciudad”. *Revista Espacio y tiempo*, nº 22-23-24, pag 55-67.

López, M. (1996). *Orientación urbana*. Sin publicar.

Camerino, O y Castañer, M. (1990). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Paidotribo.

Muñoz Ubide, E (2006): *Juegos de pistas con mapas*. Facultad de CC. Del Deporte de Cáceres.

Senent, J.M. (1988). *Animación y Pedagogía del Tiempo Libre*. Edetania Ediciones.

b) Sobre dramatizaciones

Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*. Ñaque.

Castillo Viera, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero Quiñones, I. y Sáez Padilla, J. (2021). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Dramatización. *Apunts Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)

Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel.

Corral, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.

Cruz, P. (2017). Dramatización y habilidades sociales en Educación Primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades de asertividad. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 135-157.

Etchart, N.V., Cancela, L.R., y Habiaga, V. (2019). Dramatización de la experiencia escolar: convivencia e investigación-acción en un liceo popular de Montevideo 1. *Cuadernos del CLAEH*, 38, Nº 110, 69-92. DOI:10.29192/claeh.38.2.4

Martín, L. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de la emoción. *Arteterapia*, 13, 85-102.

Montero, M. (2016). Dramatización: la navaja suiza del profesor ELE. *Foro de Profesores ELE*, 12, 167-172.

Motos, T.; Navarro, A.; Palanca, X.; y Tejedo, F. (2001). *El taller de teatro*. Octaedro.

Motos-Teruel, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria*. (Tesis Doctoral) Universitat de València, Valencia.

Motos-Teruel, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47, Nº 3-4, 219-248.

Motos-Teruel, T. y Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635.

Muszynska, A.; Urpi, C.; y Galazka, A. (2017). Formación del profesorado a través de la dramatización: Práctica en el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido en el contexto español. *Estudios Sobre Educación, ESE*, 32, 179.

c) Sobre Cine

Amar, V. (2013). El cine bélico: lecciones para una educación en paz. *Revista Temas en Educação, João Pessoa*, 22 (1), 11-19.

Bonilla, J.; Loscertales, F., y Páez, M.M. (2012). Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.

Dias-Trindade, S., Moreira, J.A., y Rigo, R.M. (2021). O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior. *Praxis & Saber*, 12 (9). DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11934>

García Amilburu, M. (2002). Historia de hombres y mujeres en términos de luz: el papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15), 357-369.

García-Raffi, J. y Lerma, B. (2013). Cine y Educación. *Archivo de arte valenciano*, 94, 381-392.

Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación*. Laertes.

Martínez León, P. (2020). La construcción de identidades de género en la ficción audiovisual y sus implicaciones educativas. *Área Abierta*, 20 (3), 317-333. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/arab.68189>

Moreta, F.I., De la Fuente, I, Carbonell, L., Moreta, C., Montero, N., y Conde, S. (2019). Sesión de cine en Educación Secundaria. *Revista de Medicina y Cine*, 15 (1), 3-7. DOI: <https://dx.doi.org/10.14201/rmc.20246>

Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M.J., y Álvarez-Flores, E.P. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 38, 233-251. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>

Omelczuk, F., Fresquet, A., y Medeiros, A. (2015). Educação, cinema e infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário. *Interface*, 19 (53), 387-394. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0155>

Rajadell-Puigròs, N. (2019). El Seminario de Cine Formativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 10, 303-312. DOI: <https://dx.doi.org/10.7203/eari.10.13904>

Silva, A. (2021). Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola. *Roteiro*, 46. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46.24819>

d) **Sobre Inteligencia Artificial (IA)**

Angulo, B (2022): Artificial Inteligencia-Artificial. *Claves de Razón Práctica*, 280, 48-55.

Baños, P (2022): La encrucijada mundial, Un manual del mañana. *Ariel*.

Garay, I y Fernández, I (2023). *Entrevista con Chat GPT*. Amazon.

Gil, L (2020): De la razón artificial a la Inteligencia artificial. Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325, Vol. 22, Nº 64 (Enero - Abril), 2020

Hassabis, D (2017): La inteligencia Humana contra la inteligencia artificial. *Investigación y Ciencia*, 492, 92.

Tapias, C (2023): *Dominando ChatGPT en tres días*. Amazon.

Wilkins, N (2022): *Inteligencia artificial. Una guía completa sobre IA*. Amazon.

e) **Sobre Infografía**

40deFiebre (n.d). ¿Qué es una infografía? <https://www.40defiebre.com/que-es/infografia>

Arenas-Arredondo, A.A., Harrington-Martínez, M.S., Varguillas-Carmona, C.S. y Gallardo-Varguillas, D.A. (2021). Las infografías: uso en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 261-284.

Nediger, M. (2023). ¿Qué es una infografía? 20 ejemplos, plantillas y consejos para diseñar infografías. <https://es.venngage.com/blog/que-es-una-infografia/>

Serra, J. (n.d.). Curso de Infografía Periodística de RTVE (Radio Televisión Española). <https://www.archivosjaimeserra.com>

Valero, J.L. (2001). *La infografía. Técnicas, análisis y usos periodísticos*. Bellaterra, Castelló de la Plana, Barcelona, Valencia: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de València.

Villaplana, A.J. (2019). Las infografías como innovación en los artículos científicos: valoración de la comunidad científica. *Enseñanza & Teaching*, 37 (1), 103-121. DOI: <https://doi.org/10-14201/et2019371103121>

f) **Sobre juegos de misterio**

Andreola, B. (1984). *Dinámica de Grupo*. Sal Terrae.

Antunes, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos*. Humanitas.

Brunet, J. y Negro, J.L. (1988). *Tutoría con adolescentes*. San Pío X. Cirigliano-Villaverde (1962): *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas.

Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ceac.

Hostie, R. (1987). *Técnicas de dinámica de grupos*. HerderPallares, M. (1988). *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE.

Senent, J.M. (2006). *Intervención Socioeducativa en grupos*. Universitat de València.

Vopel, K. (1996). *Giochi interattivi*. Editrici Elle Di Ci, Leumann.

VVAA (2018). *Juegos de Misterio: misterio bajo el mar*. Grapevine S.A.

VVAA (2020): *Juegos de Misterio para adultos*. Laberintos Fantásticos.

**Adolescencia, vidas en tránsito.
Reflexiones en clave de menores migrantes**

**Irene Verde Peleato
Piedad Sahuquillo Mateo**

Universitat de València

1. Introducción

Este capítulo es una invitación a reflexionar sobre cuestiones vinculadas a la etapa vital de la adolescencia, relevantes a la hora de planificar la acción social y educativa. Estas páginas arrancan exponiendo algunos hitos en el camino ya realizado en materia de protección a la infancia y adolescencia. Se clarifica conceptualmente la adolescencia como etapa en tránsito entre la niñez y la vida adulta puntualizando en cuestiones como el desarrollo físico-corporalidad y ajuste social por la relevancia que tienen en la construcción de la identidad de la persona. Se explica cómo el tránsito por las diferentes subetapas de la adolescencia tiene lugar a través de ritos iniciáticos enraizados en cada cultura. Por otro lado, se proponen unos apuntes acerca de la crisis de la adolescencia y su repercusión en cuanto a relaciones filo parentales, relaciones con los iguales y en la percepción que se tiene de sí mismo/a. Hacia el final del capítulo, se realiza una reflexión sobre lo que implica migrar siendo adolescente no acompañado (estresores y duelos). Hemos querido subrayar el trabajo que se puede llevar a cabo con familias y cómo sostener una mirada educadora de presente-futuro con adolescentes cuando las familias no están presentes.

Esta aportación al libro “Recursos educativos para la formación de docentes interculturales” nace del interés de las autoras por la protección y el desarrollo holístico de niñas, niños y adolescentes, del deseo de que los países sigan adoptando acuerdos que promuevan acciones políticas, sociales y educativas en favor de la niñez y la adolescencia y, del compromiso docente e investigador en la formación de educadoras y educadores.

Ubicar nuestro trabajo en el tercer cuadernillo del libro, titulado CAMINO, y como preámbulo al último, titulado RETOS, nos parece acertado en tanto en cuanto planteamos la etapa evolutiva de la adolescencia como el camino hacia la madurez cuya base es compartida entre culturas, desde el camino ya trazado por la fundamentación científica en áreas como la Psicología, la Sociología o las Ciencias de la Educación, pero poniendo la mirada, también, en los retos emergentes que aún debemos atender respecto al colectivo adolescente siendo uno de ellos la atención a adolescentes migrantes que viajan sin ser acompañados por una persona adulta y que deambulan entre fronteras y culturas.

Sin duda, el empeño de organismos internacionales como UNICEF y UNESCO ha contribuido en materia de infancia y adolescencia a que se considere el grupo de niños y adolescentes como colectivo particular en la sociedad con derecho al disfrute del más alto nivel de salud física y mental, educación y desarrollo, a ser atendidos y en el caso de las y los adolescentes a participar en la identificación y solución de sus propios problemas. La Declaración de la Sociedad de Naciones sobre los Derechos del Niño (Ginebra, 1924); La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989; La 1ª Cumbre Mundial en Favor de la Infancia en 1990; La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en 1994, en el Cairo; El Manual para cuantificar los indicadores de la justicia de menores (UNICEF junto con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2006); El informe situación Convención Derechos del niño (2010); El nuevo protocolo facultativo de la Convención (2011); El informe sobre el estado mundial de la infancia (UNICEF, 2021) son algunos de los hitos en este sentido, junto con los diversos tratados internacionales y protocolos que se van desarrollando al respecto.

En concreto, en estas páginas abordaremos la adolescencia como estadio evolutivo de tránsito y de carácter relevante en la vida de las personas con el fin de facilitar a docentes y educadores algunas reflexiones compartidas a modo de fundamentación teórica y, también, algunas claves para la intervención educativa sin hacer una separación clara entre teoría y práctica. Al final del capítulo, se hará una especial mención a las y los adolescentes migrantes que crecen y transitan en el cruce de fronteras y culturas como colectivo que requiere de una mirada educativa más específica.

El concepto de adolescencia corresponde a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diversas (Bourdieu, 2000). Adolescencia proviene etimológicamente del verbo en latín *adolescere* que significa “crecer hacia la madurez” y es considerado el periodo de crecimiento entre el estadio de la niñez y la edad adulta (Rice, 2001); un puente entre etapas evolutivas sobre el cual todas las personas en todas las culturas deben transitar antes de realizarse como adultas maduras, responsables y creativas. Esta transición que es gradual e indeterminada, varía culturalmente y se torna más complicada para aquellas personas forzadas a migrar durante la adolescencia.

Como punto de partida, nos parece importante hacer tres puntualizaciones a modo de premisas que nos ayudarán a transitar por las reflexiones plasmadas en estas páginas: 1. la conveniencia de desterrar la idea tan arraigada en las culturas occidentales de adolescencia como etapa problemática (Crosera, 2001) y recordar que crecer hacia la madurez supone un tránsito que lleva implícito crecer. En este sentido, proponemos retomar como referente la esencia de la obra más representativa sobre adolescencia y cultura escrita por Margaret Mead, constituida por los escritos de la autora acerca de la adolescencia en Samoa, en la que la antropóloga describe la adolescencia de los samoanos como un proceso no traumático y, por lo tanto, diferenciado del que se ha construido por la cultura occidental (Aguirre, 1994); 2. el replanteamiento de lo que habitualmente se ha venido construyendo sobre la imagen de la adolescencia que, en palabras de Nsamenang (2008), responde a una visión occidental demasiado

eurocéntrica que no siempre atiende a peculiaridades históricas y culturales de esta categoría de edad; 3. la necesaria reflexión acerca de las y los menores migrantes que viven su adolescencia en tránsito (Funes, 2000) y en soledad en cuanto a no contar con la familia.

1. Acercamiento a la etapa de la adolescencia

El abordaje de la adolescencia puede hacerse desde diferentes enfoques. Todos ellos son necesarios para tener una visión completa de esta etapa de la vida de las personas, para explorar las posibilidades que ofrece en la construcción social y cognitiva de los seres humanos y, así, poder dar respuestas educativas adecuadas.

Conceptualmente ha habido un desarrollo importante en las últimas décadas en torno al término adolescencia (Dávila, 2004) y “no solo desde el punto de vista analítico de lo que conlleva este estadio evolutivo, si no desde la perspectiva de desplegar determinadas acciones consideradas de política pública encaminadas al fomento, desarrollo, protección y promoción de las diversas condiciones sociales en las cuales se inserta el colectivo adolescente” (p. 85). Sin embargo, nos parece interesante iniciar este trabajo desde el análisis de algunos de los diferentes enfoques de la adolescencia a modo de clarificación conceptual habiéndonos ceñido por extensión a: desarrollo físico-corporalidad y ajuste social. Otros enfoques tales como el cognitivo o el psicosexual ayudarían a completar la visión.

2.1. Adolescencia, desarrollo físico y corporalidad

La adolescencia contempla los procesos de desarrollo, la maduración sexual y el crecimiento físico que tienen lugar durante la pubertad. Esto incluye la maduración y desarrollo de los órganos masculinos y femeninos, el desarrollo de las características sexuales secundarias y las tendencias de crecimiento en peso y estatura que tienen lugar en la pubescencia o periodo completo durante el cual tiene lugar la maduración sexual. De hecho, no se completa la adolescencia hasta que todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia no han terminado de madurar (Coleman y Hendry, 2003). Hay cuestiones relevantes a tener en cuenta cuando se trabaja con adolescentes tales como la preocupación que muestran por la salud en relación con la nutrición, la vivencia de lo corporal (el peso, el atractivo físico y las reacciones emocionales ante los cambios corporales que se experimentan) y que difieren de una cultura a otra.

De acuerdo con Lillo (2004) en la adolescencia se despliegan un conjunto de cambios corporales que van desde el crecimiento físico hasta los neuroendocrinos, motor de modificaciones corporales que culminarán en la consolidación del cuerpo adulto y facilitarán la aparición de los caracteres sexuales secundarios, diferenciados en la mujer y en el varón. Aparecen por primera vez en la adolescencia manifestaciones de la capacidad genésica y reproductiva con la menarquía o menstruación y la primera emisión seminal que en muchas culturas suponen un rito iniciático y son celebrados como tales. El conjunto de estos cambios físicos, biológicamente hablando se conoce como pubertad y aparecen acompañados por el desarrollo de los deseos y las pulsiones sexuales, con una intensidad desconocida hasta ese momento y que constituyen uno de

los elementos más difíciles de aceptar y asimilar emocionalmente y en los que hay que acompañar y orientar tanto padres como educadores.

El interés por el cuerpo y la apariencia física han estado presentes siempre en la historia de la Humanidad y si bien los valores estéticos han ido cambiando con el tiempo, no ha disminuido la preocupación de los individuos para ajustarse a los modelos culturales y a los estereotipos estéticos vigentes en cada época. Las reacciones emocionales adolescentes a los cambios físicos son tan importantes como los cambios en sí mismos (Extremera y Fernández Berrrocal, 2013). En un mundo globalizado y bombardeado de imágenes llegadas a través de las múltiples aplicaciones de dispositivos electrónicos, la mayoría de adolescentes se preocupa demasiado por su propia imagen corporal (atractivo físico, constitución física, peso y ritmo del propio proceso de desarrollo en relación con lo normativo) intentando conseguir los modelos inalcanzables que las imágenes reflejan. La influencia de las imágenes del cuerpo ideal que muestra cada cultura de pertenencia o incluso a la que se desea pertenecer son significativas para el/la adolescente y, a veces, hasta se contradicen.

El atractivo físico y la imagen corporal tienen una relación importante con la autoevaluación positiva que hace la persona adolescente de sí misma, con su popularidad y la aceptación por parte de sus iguales. El atractivo físico influye sobre el desarrollo de la personalidad, las relaciones sociales y la conducta social. De ahí, la relevancia en educación de trabajar en este sentido para que las y los adolescentes se autoacepten tal y como son y se autoestimen o se quieran desde la autoaceptación. En la adolescencia, los elogios o críticas que dispensan los demás sobre el cuerpo de un/una adolescente es tal, que la actitud que muestren personas significativas del entorno, determinará la imagen corporal, la valoración o desvalorización de la persona. Es de esta manera que docentes y educadores podemos contribuir positivamente en trabajar habilidades comunicativas como la asertividad.

Cada vez ocurren con más frecuencia maduraciones precoces o sobrepeso durante la pubertad que desencadenan en la restricción de alimentos de forma anárquica, injustificada y sin preocupación por si se alteran o se producen carencias importantes. Los casos más extremos por exceso como por defecto conducen a anorexia nerviosa, obsesión por no engordar obedeciendo al culto al cuerpo de los cánones marcados mayoritariamente por la estética occidental o, en el caso extremo, la obesidad asociados ambos a problemas emocionales y psicológicos. Estos trastornos que se dan tanto en uno como en otro sexo, son más frecuentes en las muchachas y es la adolescencia la edad proclive para que surja por lo que hay que poner especial atención a cualquier signo que despierte sospechas en este sentido.

1.2. Ajuste social en la adolescencia

Conviene apuntar que en la adolescencia se da la configuración del razonamiento social, siendo relevantes en este momento de la vida de una persona los procesos de construcción de la identidad tanto individual como colectiva y societal, los cuales son valiosos en el aporte para la comprensión de sí-mismo, las relaciones con las otras personas, la participación en las instituciones y el ajuste a las costumbres sociales. De acuerdo con Moreno y Del Barrio, (2005) el razonamiento social de la/el adolescente se

vincula con el conocimiento del yo y los otros; con la adquisición de las habilidades sociales, el conocimiento y aceptación/negación de los principios de orden social, y con la adquisición y el desarrollo moral y valórico. El trabajo socioeducativo que se pueda llevar a cabo en esta dirección es crucial en esta etapa de la vida a modo de prevención.

Es en el intersticio entre la niñez y la adultez cuando se produce el cambio de la ubicación social. Se pasa de la infancia como etapa bien determinada del ciclo de la vida a una nueva, menos definida y de marco cada vez menos preciso y variable según el contexto de cada cultura. Esta nueva etapa social tiene carácter transitorio y no tiene una delimitación tan clara como otras lo que puede generar inestabilidad de quienes transitan por ella. Estos cambios dan lugar a la calificación desde la perspectiva social y antropológica de adolescente como persona que aún no ha alcanzado la mayoría de edad, adquiriendo así un nuevo status social. Surge así el concepto de juventud que hace referencia a un criterio cronológico en el desarrollo vital de la persona y que difiere culturalmente. Juventud remite a una doble idea que puede generar controversias ya que se mueve entre lo nuevo y, al mismo tiempo, la falta de experiencia e inmadurez y que requiere de tiempo para acabar su proceso de maduración.

El/la adolescente vive una suerte de enculturación⁶, aprende y adopta las normas, creencias, valores y cultura formal, que va incorporando a su personalidad. La tarea fundamental de la adolescencia es llegar a su final con una suerte de armazón – flexible y no definitivo– de la propia identidad (Erikson, 1968). Y, en este sentido, apunta Medina (2006) que una de las grandes capacidades de la adolescencia es la introspección lo que implica distanciarse del pensamiento más infantil y ser capaz –por primera vez– de interrogarse en primera persona quién es, quién le gustaría ser y/o quién debiera ser. Y este ejercicio supone una tarea personal y social. Personal en el sentido que es el/la adolescente quien entra en crisis consigo mismo, y social porque el ser humano es un ser social por naturaleza y no se construye a sí mismo en el aislamiento. “El comportamiento humano se aprende en contextos sociales y afectivos, ya que nacemos en el seno de una comunidad” (Aznar et al., 2010 p. 27). La familia y la institución escolar son dos agencias educativas que juegan un rol relevante en la creación y consolidación de los grupos de pares, en el aprendizaje de normas y valores y en su puesta en práctica lo que es fundamental para las relaciones posteriores de la vida adulta.

En el diseño de la propia identidad, una de las cuestiones fundamentales pasa a ser qué mirada tiene el otro sobre uno mismo y cuál es la imagen (social) que se quiere ofrecer según el contexto cultural en el que se habita. No hay identidad personal sin alteridad; la existencia del otro es la que genera la necesidad de preguntarnos por nosotros mismos a través de sucesivas operaciones de diferenciación y generalización. Dunbar (2002) señala que, a través de los procesos de diferenciación se intenta explorar qué hay de único y singular en uno mismo. La generalización, por otro lado, ha de permitir establecer vínculos con otros a los que nos asemejamos y hacia los que podremos generar un sentimiento de pertenencia común. Es aquí donde se da lugar a una de las grandes contradicciones de la construcción contemporánea de la identidad: establecer diferencias frente a los demás para sentirnos personas únicas y exclusivas y

⁶ Se entiende por enculturación el proceso mediante el cual toda la comunidad transmite a sus nuevos miembros su propia cultura (lengua, creencias, costumbres, etc.) lo que les hace partícipes de la identidad étnica grupal.

sin rechazar, al mismo tiempo, la importancia de establecer comunalidades que nos permitan superar el miedo a la soledad, el rechazo y el abandono (Giró, 2007).

La forma de vestir es un medio importante por el que las y los adolescentes buscan, descubren y expresan sus identidades y el sentido de pertenencia al grupo de iguales y rechazo a otros. La vestimenta es una forma visual de comunicar a otros el tipo de persona que se es o que gustaría ser en la vida (Rice, 2000). La apariencia también juega un papel importante en la interacción y ajuste social porque proporciona un medio de identificación. Así pues, más que desaprobando el peinado, un *piercing*, un tatuaje o una ropa hay que dejar explorar al adolescente su propia identidad. En muchas ocasiones, la vestimenta resulta ser la expresión de rebelión contra el mundo adulto o contra la misma sociedad.

2. Vidas en tránsito

El período de la adolescencia puede abordarse desde diversas perspectivas, como ya se ha explicado anteriormente, dependiendo del ángulo desde el que se lo contemple porque se trata de un proceso de transformación que incluye la mente y el cuerpo, pero también todo el complejo entramado de relaciones con el medio social y en calidad de ciudadano/a de la comunidad en la que se vive.

Cada sociedad y en cada etapa histórica las circunstancias y avatares de lo que se viene llamando adolescencia difieren considerablemente. Incluso en una misma sociedad puede haber criterios diferentes según los conceptos de referencia. Hay sociedades o comunidades que todavía mantienen tradiciones ancestrales en las que se facilita el tránsito adolescente mediante ritos iniciáticos (Medina, 2006) cuya superación supone la culminación de ser considerada persona adulta; igualmente, en los propios grupos adolescentes contemporáneos podemos encontrar con relativa frecuencia la exigencia de cumplimiento de unas pruebas que la persona adolescente tiene que vencer para ser considerada adulta y admitida entre sus congéneres adultos. Sirva de ejemplo la fiesta de celebración de los quince años es todo un ritual iniciático o de paso a través del cual las muchachas en algunas culturas, ataviadas con un suntuoso vestido hacen su entrada pública en un nuevo estatus: el de mujer, integrándose a la sociedad con una nueva identidad. Afirma Casas (2014) que “durante la celebración se efectúan varios protocolos sin los cuales ésta no podría concebirse la fiesta como un rito iniciático. Entre otros, la misa de acción de gracias, durante la cual, y como su nombre lo indica, tanto la familia como la festejada agradecen a Dios por haberles permitido llegar hasta ese punto en su vida, y a la vez, se pide por el correcto desenvolvimiento de la festejada en la nueva etapa” (p.35).

Algunas de las pruebas iniciáticas para alcanzar la madurez pueden resultar duras, incluso crueles o incomprensibles, desde la mirada que se hace desde fuera y en la distancia cultural; si bien es cierto que, en estos casos, el/la adolescente que se enfrenta a ellas, sabe a qué atenerse con certeza por el carácter del propio rito de iniciación. Una mirada comprensiva y de respeto se hace necesaria en estos casos. Por ejemplo, en el Islam, las chicas, al alcanzar la pubertad, se ponen vestidos largos ocultando sus cuerpos y se tapan la cabeza con el chador. En culturas occidentales el tapado de la cabeza de las mujeres quizás ya no existe (la mantilla española es un pálido

recuerdo del chador islámico) pero se ha extendido la celebración de las puestas de largo como integración en la vida adulta.

Es común en la adolescencia la tendencia a agruparse durante los períodos de dudas y frustraciones con iguales que experimentan las mismas necesidades. De ahí, que la vivencia común grupal proporcione un excelente marco donde poder ritualizar la separación y superación del esquema familiar o lo que es lo mismo, conseguir el “destete psicológico” y todo lo que ello conlleva (Badillo, 2002). Esta tarea de individuación ocupará al yo adolescente durante un largo período de tiempo hasta que éste haya podido adoptar y adaptarse a un nuevo rol adulto y a sus consiguientes exigencias; para ello, el/la adolescente contará con una serie de contextos socioculturales, a modo de escenarios de ensayo (familia, escuela y grupo de pares), que como agentes enculturadores, le proporcionarán los mecanismos psíquicos y sociales necesarios para una buena y plena integración.

En algunas sociedades, muchas y muchos adolescentes viven sumidos en la indefinición y dudas respecto a lo que se espera de ellas y ellos; se les pide que se comporten como personas adultas sin haberseles reconocido esta cualidad. Las y los adolescentes no son niños y han de comportarse como personas adultas, aunque no se les considere como tales todavía. Así pues, es común que el tránsito se produzca de forma turbulenta, con una amplia gama de variaciones y a lo largo de un período prolongado de tiempo en los cuales el/la adolescente se encuentra en el temor que provocan pensamientos vinculados a quedarse fuera de los procesos de desarrollo y crecimiento.

Los umbrales para la entrada en la vida adulta difieren actualmente de una cultura a otra de acuerdo con el establecimiento de diferentes criterios. Paradójicamente, al adolescente se le encuentra maduro/a para ser juzgado/a como persona adulta por actos delictivos que haya cometido en este período de tiempo y sin embargo esta edad penal puede ser totalmente diferente de la edad para ejercer el derecho al voto, o la edad en la que se considera útil su contribución al mundo laboral en la explotación infantil o la edad en la que se le considera apto para matar o morir en las sucesivas guerras que asolan a gran número de países en calidad de niño-soldado, etc.

Cada paso del ciclo vital comporta una iniciación. El paso de la infancia a la adolescencia se experimenta como un duelo por la pérdida del cuerpo infantil y del universo parental infantil (Rodríguez-Gutiérrez, 1995). Este duelo requiere comprensión y acompañamiento, lo mismo que el tránsito de la adolescencia a la adultez y de la adultez a la vejez. Tradicionalmente, la adolescencia ha sido considerada como el tránsito iniciático por excelencia (hacia la adultez) a través de los llamados ritos de pubertad. Se suele afirmar que la iniciación adolescente comienza con la pubertad, aunque pubertad y comienzo de la adolescencia pueden no siempre coincidir. En las mujeres, hay un rasgo predominante que desde siempre ha definido el comienzo del proceso puberal: la menarquía o menstruación. En los varones, la primera eyaculación de semen no se presta a una comprobación tan rigurosa.

A nivel mundial, podemos considerar que los límites de lo que viene ser considerado como adolescencia se han desdibujado y se han visto ampliados tanto en la edad de inicio como en su finalización. Un aspecto que continúa llamando la atención es

la discrepancia que persiste entre las edades comprendidas en la adolescencia y las definiciones jurídicas en relación con la mayoría de edad, capacidad legal y otros, lo que establece la necesidad de que estos conceptos sean de conocimiento y aplicación para todos los equipos que trabajen con adolescentes (docentes, educadores, trabajadores sociales, sanitarios, pedagogos, psicólogos, etc.) a fin de facilitar las acciones adecuadas. Aunque es difícil establecer límites cronológicos para determinar la adolescencia, de acuerdo a los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), es el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.

Dentro de este período de crecimiento, se pueden identificar más de una etapa y cada una presenta gran relevancia en la maduración tanto biológica como psicológica de las personas. Aliño et al., (2006) las subdividen de la siguiente manera:

La primera etapa, denominada adolescencia temprana o preadolescencia, comprende entre los 10 y los 13 años y es conocida como la pubertad. Es cuando comienzan a estar presentes las hormonas sexuales, lo que da lugar a los cambios físicos característicos de este momento del crecimiento. En el caso de las mujeres, se produce un aumento del tamaño del pecho, y es en este momento, cuando por lo general se produce la menarquia, y por lo tanto el inicio de la edad fértil. Normalmente, la menarquía se desarrolla dos años después de la telarquia, es decir, del inicio del desarrollo de la mama, que suele producirse entre los 8 y los 13 años. La edad media de la menarquia se está adelantando en muchas sociedades. En España, según la asociación española de pediatría se sitúa en la edad de 11 años y 2 meses.

La adolescencia media se desarrolla entre los 14 y los 16 años. Continúan los cambios a nivel biológico, llegando casi a su culmen al final de esta etapa. En este rango de edad, se producen y pueden objetivarse grandes transformaciones a nivel psicológico. El cerebro de la persona adolescente es muy diferente al de una adulta joven, pues los lóbulos frontales, encargados de la toma de decisiones, y el control de impulsos, entre otros, aún se encuentran en proceso de desarrollo. Esta etapa de la adolescencia es una de las más importantes debido a que se comienza a formar la propia identidad, incorporando una identidad sexual, y rol social. Aflora en esta etapa el interés por las relaciones románticas, y durante estos años, la mayoría de adolescentes en muchas culturas comienzan sus relaciones sexuales.

Por último, la etapa de la adolescencia tardía, abarca desde los 17 años hasta los 19, pudiendo expandirse actualmente, en algunas culturas, hasta más de los 28-30 en las que el individuo puede alcanzar la vida independiente. Hay que tener en cuenta que la extendida dilatación de la adolescencia se debe entre otras razones a las dificultades y trabas sociales que obstaculizan el desarrollo y elaboración de la crisis adolescente así como el aprovechamiento consumista del colectivo adolescente, entre otros factores. En esta etapa el/la adolescente responde a un comportamiento cercano al de la persona adulta; ya ha construido la propia identidad y reconoce los propios valores que le conducirán a sus acciones; las y los adolescentes comienzan a tener una propia visión de futuro, teniendo en cuenta las consecuencias de sus decisiones y actos.

La adolescencia se ha dilatado en el tiempo y el camino iniciático actual también es más largo y está disperso en una constelación de rituales tales como el primer teléfono móvil, el primer beso, un viaje de fin de estudios al acabar la educación secundaria, vestir contestatariamente, empezar a beber en grupo, la primera relación sexual, graduarse, obtener el permiso para conducir un automóvil, el primer trabajo y, por lo tanto, el primer salario, etc. Este tema sería motivo de otro trabajo muy interesante con perspectiva de comparativa intercultural.

3. Crisis de la adolescencia: en busca de la construcción del yo

Conviene recordar que durante la adolescencia aparecen, simultáneamente, funcionamientos infantiles y adultos en el mundo interno (Lillo, 2002), presentándose un gradiente según la edad. En la etapa inicial, afloran más manifestaciones de funcionamiento infantil y tentativas de la persona adulta hasta que, a medida que va transcurriendo el tiempo, irán predominando los comportamientos adultos sobre los infantiles. Esta simultaneidad es lo que da esta impronta característica a la adolescencia que se reconoce como la llamada *Crisis de la Adolescencia* y que supone encontrarse a adolescentes con una amplia gama de conductas y comportamientos que se contradicen. En ocasiones, ni siquiera las personas adultas pueden identificar estas manifestaciones generando numerosos malentendidos en el diálogo adultos-adolescentes, una comunicación no adecuada que acaba siendo fuente de conflictos. Trabajar la comunicación no violenta y la puesta en práctica de habilidades sociales en situaciones cotidianas del hogar y la escuela ayuda a hacer el tránsito de la crisis de la adolescencia.

Con la entrada de la pubertad se produce una experiencia similar a la que se tuvo en el segundo año de vida: la distinción entre el “ser-no ser” y la imperiosa necesidad de estructurar un primer “Yo corporal” y conformar en torno al mismo una nueva identidad (Llanos, 1994). Así pues, llegada la pubertad la aparente tranquilidad de los períodos evolutivos precedentes se trunca, el pequeño mundo de vida de la infancia estalla (Terrén, 1998) y se pone en cuestión una imagen corporal construida hasta entonces en términos generales de inocencia por lo que ésta deberá ser reelaborada y aceptada. El proceso no es nada fácil si se tiene en cuenta que el “Yo” en esta etapa es lo suficientemente débil como para tener dificultades en la aceptación e integración del cúmulo de transformaciones que de manera intrusiva se apoderan de ella o él. Con la irrupción de la maduración sexual, las y los adolescentes pueden tener sentimiento de falta de coherencia interna y, por lo tanto, puede verse perturbado el sentido de la propia identidad. La comprensión de lo que las y los adolescentes están viviendo se hace necesaria por parte de las personas adultas que conviven y trabajan con ellas y ellos.

Así pues, es frecuente en muchas y muchos adolescentes el sentimiento de extrañeza, de no reconocimiento del propio cuerpo. Autores como Ajuriaguerra (2002) aluden a la dismorfestesia o sensación de estar deformado/a físicamente, aunque no se corresponda siempre con la realidad, ya que se trata de falsas percepciones de la imagen de sí mismo/a. Es común en adolescentes el temor al rechazo social que viene impulsado por un cierto número de fuerzas pulsionales que se manifiestan a través de un cuerpo erotizado por las transformaciones corporales y que provocan temor a la pérdida del cuerpo infantil, temor a la pérdida de los padres de la infancia y, también, temor a la

evidencia de una identidad sexual. En definitiva, en esta etapa evolutiva, se puede considerar el cuerpo como punto de referencia para aprehender el mundo y ubicarse en él y, desde este punto de vista tal y como afirma Llanos, (2000), hay dos nuevos espacios para la y el adolescente, resultado de la proyección de su nueva vivencia de lo corporal y que deben ser tenidos en cuenta por las personas adultas respetando la necesidad de acudir a ellos: la habitación o dormitorio y el grupo.

La adolescencia es una etapa reflexiva, por eso las y los adolescentes pasan gran parte de su tiempo encerrados en su habitación, ensimismados y/o ausentes (Moreno y del Barrio, 2005). Debido a los cambios corporales, existe un enorme gasto de energía, por lo que una actitud pasiva refleja la necesidad de reponer fuerzas. El dormitorio es la primera demarcación espacial adolescente en el espacio familiar (Rodríguez- Gutiérrez, 1995). Es fácil percibir la transformación igual que se da la transformación corporal de la persona. Se revisten las paredes de pósteres con personas que muestran ideales a seguir; se llenan las estanterías de recuerdos de vivencias relevantes y se amontonan los secretos en cajones y entresijos escondidos fuera del alcance de los demás. Nos adherimos a la idea de Feixa (2020) de que la habitación es el nuevo refugio para el/la adolescente y se convierte en el espacio dónde suele encontrarse a más a gusto, aunque a ojos de las personas adultas resulte ser un lugar desordenado. El caos refleja la desorganización que supone la irrupción de las transformaciones puberales y, justamente, a través de “su dormitorio” el/la adolescente trata de encontrar sentido a lo que está interiormente viviendo y, así, diferenciarse de la niñez. Relevante pues pensar en la acogida de adolescentes migrantes en tránsito y la necesidad de ofrecerles un espacio propio para la intimidad.

Por otro lado, adolescencia y grupo son dos conceptos que van de la mano; esta idea hay que tenerla muy presente en cualquier acción socioeducativa. La vida del ser humano es en todo momento una inserción y una pertenencia a algún grupo social y a una cultura determinada. La grupalidad se encuentra innegablemente unida a la adolescencia. La importancia y trascendencia de la presencia del fenómeno grupal en este momento del desarrollo evolutivo, responde a la búsqueda que el/la adolescente realiza de una nueva identidad en un período de importantes cambios en los llamados núcleos de pertenencia, principalmente la familia. El vínculo grupal va a proporcionar en la etapa adolescente todo aquello que se anhela encontrar como consecuencia de las serias transformaciones psíquicas sufridas; seguridad, reconocimiento social, marco afectivo y un medio de acción; en definitiva, un territorio vital e imaginario fuera del dominio adulto. Domínguez (2019) apunta al grupo como espacio vivencial que pasa a convertirse en el escenario psicosocial en el cual ensayar ritos y dramatizar el tránsito adolescente, a través de unas propias manifestaciones socioculturales (vestimenta, ideología, territorialidad, etc.) canalizadoras de procesos intrapsíquicos que se actualizan o bien afloran como nuevos con la aparición en escena de la adolescencia. De ahí, la importancia de trabajar en educación desde una perspectiva de fomentar estilos comunicativos asertivos poniéndolos en práctica desde la dinámica grupal (Sahuquillo et al, 2020) y juegos de simulación de situaciones cotidianas.

Al considerarse la adolescencia un período de sometimiento a fuertes presiones internas y externas para alcanzar la etapa adulta, se acepta la idea de que el/la adolescente tiene que enfrentarse a una laboriosa elaboración psíquica de suma

trascendencia para su vida futura en la que hace falta presencia de agentes educadores. Entre los factores comunes que ejercen un efecto importante sobre la conducta y comportamiento adolescente, Lillo (2004) destaca tres sobre los que hay que poner especial atención cuando se trabaja con ellos/ellas:

- *Las relaciones filo parentales* suponen la capacidad adolescente de ir cambiando de un estadio de dependencia emocional infantil a uno de mayor independencia afectiva. El/la adolescente adquiere conciencia de libertad, de que sus pensamientos y sentimientos son propios, independientemente de la influencia o reacción de los progenitores y busca una vida íntima que procura mantener alejada de la mirada de los adultos, una vida secreta y propia. Esto es fuente de enriquecimiento ya que es la forma de crear un código de comunicación entre iguales diferente e incluso ininteligible, muchas veces, para los adultos. Se da un conflicto interno entre la dependencia que aun siente la/el adolescente con sus padres y la necesidad de independizarse de ellos. Esta lucha interna se expresa mediante peleas y conflictos con los que resultan ser el pilar del que quieren desprenderse y a la vez su fuente de seguridad. Relevante pues no desvincular de la tarea docente la atención a las familias en la línea de implementar prácticas de colaboración escuela-familia poniendo la mirada en más comunicación. Cuando la familia no está presente como es el caso de menores migrantes, en el que las relaciones filo parentales han quedado, de alguna manera cortadas, la labor de las y los educadores como personas de referencia es determinante.
- *Las relaciones con iguales* en las que el/la adolescente muestra su capacidad para buscar, encontrar y elegir a otras y otros adolescentes, que incrementa, en el seno del grupo, sus esfuerzos y anhelos de convertirse en una persona adulta y de establecer vínculos de amistad. Es el grupo donde se ejercita, a través de las múltiples identificaciones proyectivas en sus miembros, la identidad y las nuevas capacidades. La familia seguirá teniendo un papel fundamental para los chicos y chicas, pero el grupo de iguales es imprescindible para la propia autoafirmación y autoestima. De ahí que insistamos en el trabajo a realizar en este sentido desde la escuela pero también desde otros contextos desde los que se ejerce la educación no formal e informal.
- *La percepción que tiene la/el adolescente de sí misma/o como persona* o lo que es lo mismo, si se ve o no como una persona físicamente madura, que incluye su capacidad para cambiar la visión de sí mismo/a, pasando de un *self* dependiente de los cuidados paternos a un *self* en el que se siente autónomo/a y dueño/a de un cuerpo masculino o femenino. La autopercepción como persona lleva a la exploración del mundo externo, poniendo en práctica las nuevas posibilidades adquiridas y así emergen nuevos intereses y preocupaciones. Es la proyección en el mundo exterior de la transformación interna que se está viviendo, con el consiguiente cambio en las relaciones sociales. Es importante el trabajo sobre la autoestima partiendo de programas promocionen la inteligencia emocional.

4. Doble tránsito: migrar en la adolescencia

Hasta ahora nos hemos estado refiriendo a adolescentes de una manera muy générica en cuanto a una base que se comparte interculturalmente si bien pueden darse matices que difieren de una cultura a otra. En este apartado, queremos aludir a adolescentes migrantes que viajan sin la compañía de sus familias por la triple vulneración que supone la situación de ser menores de edad, la de migrantes y, además, la de estar desamparados. Merecen de nuestra parte comprensión para poder ofrecer una atención adecuada cuando llegan a nuestras comunidades, barrios, escuelas y centros educativos.

La migración es un acontecimiento de la vida de los seres humanos que, como todo cambio brusco, supone una parte de estrés entendido como la reacción fisiológica del organismo en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada. Por un lado, el estrés es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia, pero cuando esta respuesta natural se da en exceso se produce una sobrecarga de tensión que repercute en el organismo y provoca la aparición de enfermedades y anomalías patológicas que impiden el normal desarrollo y funcionamiento del cuerpo humano.

Por otro lado, el duelo es entendido como “una reacción natural de adaptación a la pérdida” (Cevallos, 2019. p.107). El duelo migratorio tiene unas características específicas que lo diferencian de otros duelos y cuyas repercusiones revierten en la exclusión social. Los duelos en la emigración de deben a diferentes tipos de causas que se vinculan a la pérdida en términos de: familia, lengua, territorio, cultura, estatus social, grupo de pertenencia. La carga semántica del término “duelo” alude a dolor, sufrimiento y miedo y esto puede inducir lentamente, por la vía del reduccionismo psicológico e incluso de la medicalización a más exclusión vinculándolo a problemas de salud mental (Badillo, 2002).

Si bien migrar en sí no es sinónimo de trauma, la realidad actual en el caso de menores no acompañados muestra que conlleva riesgos físicos y psíquicos que provocan que, en muchas ocasiones, el hecho en sí de migrar suponga una experiencia de estrés crónico y múltiple que llega a superar la capacidad de adaptación de un ser humano. Achotegui (2012) señala el peaje en términos de salud mental que supone migrar en situaciones complicadas y afirma que el proceso migratorio constituye un factor de riesgo que sitúa a la persona ante la vulnerabilidad a la que nos referíamos anteriormente.

Migrar cuando las causas que fuerzan a hacerlo no son elegidas voluntariamente, coloca a la persona migrante ante situaciones límite que, en muchos casos, le aboca a padecer estrés crónico y múltiple, conocido como “síndrome de Ulises” o de la persona migrante. Entre los estresores más relevantes en el llamado Síndrome de Ulises, Achotegui, 2012 (en Verde y Candel, 2022, apunta a los que exponemos a continuación y que merecen ser muy tenidos en cuenta más cuando de adolescentes se trata:

- Ruptura del instinto de apego causada por la separación forzada del núcleo familiar. La lejanía con los referentes afectivos y emocionales al estar distantes de la familia puede provocar inestabilidad personal y de motivación suficiente para afrontar los problemas que van surgiendo al estar fuera y distante del hogar.

- Lucha por la supervivencia (búsqueda desesperada por cubrir las necesidades básicas de alimento y cobijo).
- Pánico por las posibles y cada vez más comunes amenazas de mafias o incluso por la idea de detención y devolución al país de origen, etc.
- Sentimiento de desesperanza al enfrentarse al fracaso del proyecto migratorio cuando no se vislumbran oportunidades laborales.

Otros factores que también pueden potenciar negativamente los anteriores son:

- Multiplicidad de estresores (a más estresores, más riesgo al potenciarse entre ellos).
- Cronicidad (las situaciones límite pueden perdurar en el tiempo).
- Falta de redes de apoyo social (sentimiento de estar entre personas desconocidas y soledad).
- Ausencia de autoeficacia (sentimiento de inutilidad que va mermando la autoestima).
- Indefensión aprendida (sentimiento de que nada va a cambiar su situación).
- Respuesta sociedad/comunidad de acogida (si por desconocimiento o insensibilidad, no detecta y atiende correctamente el síndrome desde el sistema sanitario, los servicios sociales, la institución escolar, etc.).

Los síntomas que presenta la persona migrante por la vivencia tan prolongada a situaciones de estrés afecta tanto en su personalidad como en su sistema hormonal y muscular dando lugar a un cuadro de síntomas que se manifiestan en diferentes áreas: depresiva (tristeza y llanto); ansiedad (tensión, insomnio, irritabilidad, etc.); somatización (fatiga, cefalea, migrañas, etc.); y, confusional (trastornos psicóticos). En el/la adolescente como persona en proceso de crecimiento, el cuadro sintomatológico unido al desamparo puede conducir a conductas suicidas, inicio en el consumo de drogas o a caer atrapados en redes de explotación sexual. El trabajo socioeducativo preventivo en este sentido es de gran relevancia sabiendo entender y respetar. A los síntomas anteriores se añaden también los propios patrones culturales y así pueden aflorar elementos espirituales tales como la magia, la hechicería, el chamanismo, el castigo divino, etc. muy arraigados en muchas culturas de origen.

El estrés y duelo migratorio “se diferencia de otros duelos, fundamentalmente del de la pérdida de un ser querido que es el referente clásico de concepto de duelo y quizás el más recurrente” (Achotegui, 2012, p.80). Conviene tener en cuenta estas connotaciones por las repercusiones que tienen en la exclusión social de adolescentes migrantes y el trabajo de intervención socioeducativa a realizar con ellas y ellos. Según Achotegui (2012) y en palabras de Verde y Candel (2022), el duelo migratorio responde a las siguientes características que conviene atender desde la perspectiva de acción social y educativa con menores migrantes:

- “Es parcial. El objeto de pérdida (país de origen y todo lo que representa: lengua, clima, alimentos, etc.) no desaparece realmente. Permanece en el lugar que estaba lo que ofrece la posibilidad de contactar con todo ello e incluso de regresar algún día y recuperarlo.
- Es recurrente: El sujeto que migra puede reavivar los vínculos con su país de origen y con su cultura bien sea a través de una llamada videotelefónica, de un

encuentro fortuito con un paisano o de un viaje. Los vínculos siguen activos durante toda la vida de la persona; vivos conscientemente o apagados, de manera inconsciente. Las tecnologías han facilitado enormemente las relaciones de las personas con sus familiares y referentes cercanos en el país de origen.

- Está conectado a la infancia: Los primeros años de la infancia son determinantes en la construcción de la personalidad. Cuando el/la menor migra, viaja consigo mismo, condicionado por lo que ha vivido en los primeros años de la infancia lo que fácilmente genera dificultades para adaptarse plenamente a la nueva sociedad de acogida.
- Es múltiple. Todo a lo que se enfrenta el/la menor en su viaje se presenta como desconocido. Cuanta más distancia cultural halla entre país de origen y país de acogida, irá en aumento el desconocimiento. Aparecen como aspectos nuevos: el estrés de tener que buscar nuevas relaciones afectivas al dejar atrás los seres queridos; incompreensión del nuevo/s código/s lingüístico/s y el esfuerzo en aprender la lengua o lenguas del país de acogida pérdida de la lengua propia, al tiempo que la lengua propia cae en desuso; abandono de la cultura de origen entendida en un sentido amplio de valores, costumbres, religión, etc. y reajuste a la nueva; dejar atrás la tierra y los aspectos que esto conlleva tales como luz, paisaje y clima que, sin duda, afectan a nivel emocional.; cambio de estatus social al llegar sin documentación, sin familia, sin vivienda, etc. colocándose en la mayoría de los casos “a la cola” de la sociedad; disminución o pérdida de contacto con su/ grupo/s de pertenencia y necesidad y, al mismo tiempo, dificultad para establecer grupos de pertenencia; y, por último, pérdida de la seguridad y aceptación de asumir riesgos para su propia integridad (pasar frío, sufrir enfermedades, malnutrición, etc.).
- Modifica la identidad. El proceso migratorio provoca profundos cambios en la identidad de las y los menores, entendiendo por identidad “conjunto de autorrepresentaciones que permiten que la persona se sienta, por un lado, como semejante y perteneciente a determinadas comunidades que comparten ciertas ideas y valores y; por otro lado, diferente y no perteneciente a otras” (p.82).
- Facilita las regresiones. Tener que afrontar tantos cambios a la vez, provoca agobio e incluso opresión en el/la menor y le hace adoptar actitudes más infantiles y menos autónomas.
- Aparece por fases. Se pasa desde la alarma inicial ante la respuesta intensa al estímulo estresor a la resistencia en la que el organismo pone en marcha respuestas más organizadas y sostenidas; llegando al agotamiento que va ligado a la enfermedad. El sujeto pasa por cuatro etapas que van desde la negación (no se acepta la realidad del cambio. La persona no la ve.); resistencia (se expresa protesta, queja por el esfuerzo que supone “adaptarse”); aceptación (el sujeto se instala y acomoda en el país de acogida); y restitución (se da la reconciliación afectiva entre lo que se deja en el país de origen y lo que nuevo que ofrece el de acogida).
- Pone de manifiesto sentimientos confrontados hacia los dos países (de origen y de acogida). Se entremezclan sentimientos de amor nostálgico por la propia tierra y los seres queridos y de rabia por haber tenido que marchar de su hogar al no tener cómo subsistir y también de rabia al no ver un futuro claro en el país de acogida.

- Es compartido. tanto por los familiares de la persona que decide migrar como por las personas autóctonas con las que convive en el país de acogida. Es duelo social ya que la pérdida afecta tanto a los familiares que quedaron atrás y no superan la ausencia del ser querido que se fue como a las personas autóctonas que reciben y sufren en la acogida intentando entender y ayudar en la integración.
- Exige la puesta en marcha de mecanismos de defensa y de errores cognitivos en el procesamiento de la información. El/la menor, una vez en el país de acogida, pasa por frecuentes conflictos psicológicos que obligan a poner en funcionamiento mecanismos de defensa para el manejo propio de las emociones y poder dar respuestas adecuadas sin distorsionar la realidad haciendo generalizaciones, personalizaciones o cayendo en el pensamiento dicotómico.
- Es transgeneracional. A veces, se perpetua en generaciones futuras. Si la persona no llega a ser ciudadana de pleno derecho en la sociedad de acogida, sus pérdidas, duelo y reajustes permanecen en las generaciones siguientes que siguen luchando también por lo mismo.
- Puede repetirse de nuevo si se da el regreso definitivo al país de origen. La persona que ha vivido el proceso migratorio se transforma en una persona diferente, cambia y, al retornar, encuentra que también su país de origen ha cambiado por lo que el proceso de ajuste vuelve a aparecer” (pp.814-817).

5. Reflexiones fundamentales respecto al trabajo a realizar con las familias

Las aportaciones más recientes desde la neuroeducación vinculan las experiencias del sujeto a su medio, el desarrollo positivo o no de su potencialidad atendiendo a la neuroplasticidad como elemento constitutivo del ser humano (Siegel, 2016; Mora, 2017; Bueno, 2019; Rojas, 2021), poniendo de especial relieve que los periodos más críticos a estos niveles son tanto la infancia como la adolescencia, a diferencia de lo que, con frecuencia, se tiene a plantear en el imaginario colectivo. El ser humano se encuentra en constante desarrollo y eso le permite educarse a lo largo de toda su vida, pero dicha educación y contribución al desarrollo cobra especial relevancia (sobre todo por las conexiones potenciales y opciones que presentan) en esas dos etapas.

Retomando las ideas expuestas en el subapartado 2.4 de este trabajo, coincidimos con con Puig Rovira (2003, p. 51) que la persona es “un agente constituido socioculturalmente, sin por ello quedar borrado en tanto que sede de operaciones que le son propias; un agente reflexivo, no omnipotente, pero capaz de convertirse de una fuerza social significativa, y un agente educable, pero no únicamente interviniendo directamente sobre él mismo, sino construyendo un medio que se convertirá en parte integrante del mismo sujeto”. Así, la educación familiar, y concretamente la educación del menor en la familia, ha de ser entendida como proceso en que tiene lugar tanto la constitución de la individualidad autónoma del sujeto como la vivencia del mundo de la vida comunitaria, habida cuenta que la persona es un ser altamente complejo que ha aprender a aceptarse íntegramente, con todo lo que ello implica (González-Geraldo, 2019).

Álvarez Blanco (2022, p. 32) afirma que “las familias son escenarios primarios de socialización, crianza, protección y educación de la infancia y adolescencia, que desempeñan su rol parental conforme al principio de protección del menor, premisa esencial sobre la que radica la conceptualización de la parentalidad positiva”. De ahí que, como profesionales de la educación, no perdamos de vista esta perspectiva incluyéndola en nuestro desempeño con adolescentes.

La familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante trabajar en la intervención, también desde la escuela, poniendo la mirada en promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de los individuos (...) La familia funciona como un sistema bipsicosocial que tiene como objetivo responder a las demandas sociales frente a ésta como un espacio propicio para la formación de la habilidad de relacionarse con otros, de brindar protección y afecto (Suárez y Vélez, 2018, p. 156).

Entendemos que la familia es el primer espacio educativo no sólo porque precede en el tiempo a cualquier otra instancia educativa sino también en cuanto a su potencial en la formación de los individuos. Aquello que ocurra dentro del contexto familiar en los primeros años va a tener una influencia decisiva en la vida posterior. Por ejemplo, las relaciones afectivas vividas en la infancia y adolescencia van a influir, de modo decisivo, a la hora de canalizar nuestra posterior vida afectiva. De nuevo insistimos en que niños y adolescentes necesitan un núcleo de relación desde el que se facilite el desarrollo de su personalidad. Por ello, el contexto familiar debe ser afectivo y ofrecer seguridad y apoyo como elementos antropológicamente necesarios para estructurar su personalidad (Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt, 1996; Pereira, 2011).

Según McGoldrick y Carter (1986), la familia es un sistema emocional plurigeneracional que, en algunas culturas, se hace más visible por la precocidad en la edad de embarazos. Como sistema emocional (Perpiñán, 2013; Claeys, 2020), las relaciones que se establecen entre sus miembros suponen complejas interacciones de conductas, deseos, expectativas, además de un sostén emotivo, de estima, sentido de pertenencia, compasión recíproca, capacidad de compartir, etc. Como sistema plurigeneracional, dentro de la familia concurren distintas generaciones que avanzan juntas en el tiempo.

Del mismo modo, Ayuso (2019) remarca el dinamismo que caracteriza a las familias actualmente y sus permanentes transformaciones, algunas de ellas producidas y promovidas desde el propio contexto familiar y otras en que las familias son receptoras de la metamorfosis que acucia a la sociedad, en la medida en que ello precisa que quienes son responsables del cuidado y crianza pongan en marcha muchas y muy diversas competencias.

Por su parte, Minuchin, Colapinto y Munichin (2009) afirman que la familia es un grupo de personas unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre que han vivido juntas el

tiempo suficiente para haber desarrollado patrones de interacción que se estabilizarán dando una imagen de funcionalidad o disfuncionalidad.

En este sentido, Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (2002, p. 143) apuntan: “la familia es un grupo primario complejo de difícil organización, en el que los individuos nacen, establecen vínculos afectivos, comienzan a experimentar con un mundo de valores concreto, desarrollan experiencias compartidas. Es un grupo dinámico que se va configurando progresivamente y en el que intervienen cada uno de los sistemas familiares de origen y se va creando un sistema familiar propio. De hecho, la capacidad de evolución e innovación de la familia individual y colectivamente⁷, depende, en gran medida, de su capacidad de apertura a las informaciones procedentes tanto del medio externo como de las inherentes a la propia familia y de reelaboración o creación a partir de la misma, de los patrones de percepción y de acción ajustados al contexto”.

Nos parece preciso evidenciar que los niños, niñas y adolescentes han de ser comprendidos como sujetos de necesidades (y no sólo de derechos) puesto que su consideración como personas únicas e irrepetibles precisan de reconocimiento y aceptación de su singularidad además del trabajo por la integración plena en los distintos contextos de que forman parte y especialmente el familiar (Pereira, 2011; Cyrulnik, 2020). Conocer, profundizar, aceptar y responder a las necesidades de cada niño, niña y adolescente ha de ser una exigencia educativa que nos comprometa a todas las personas adultas implicadas en dichos procesos (Siegel, 2020).

De modo más concreto, consideramos recoger aquí una serie de aspectos relacionados con el desarrollo cerebral de niños y adolescentes, sobre todo por la especial relevancia que los estudios han demostrado que tienen las relaciones educativas (Bueno, 2017; Teicher, 2000; Perry y Szalawitz, 2020; Cancrini, 2021; Rojas, 2021; Siegel, 2021):

- El cerebro humano, aunque se estructure en partes para su estudio, es un todo integrado que requiere del trabajo coordinador, igual que trabajan en el cuerpo los órganos. Es fundamental que ayudemos a los niños, niñas y adolescentes a integrar su cerebro derecho e izquierdo, con el fin de que no les superen las emociones y/o lleguen a actuar caóticamente;
- El cerebro es dúctil, moldeable, cambia físicamente a lo largo de la vida gracias a las experiencias vividas y el orden de maduración es neurosecuencial. Madura gracias a la intervención de las personas, por lo que es fundamental respetar ritmos de cada cual;
- Desde el punto de vista neuroeducativo, es básico para el adecuado desarrollo el sueño reparador, la alimentación equilibrada y una estimulación adecuada;
- El adecuado desarrollo precisa de salud integral y equilibrio mental y en la vida de los niños, niñas y adolescentes somos las personas adultas responsables quienes hemos de favorecer que permanezcan en un río de bienestar, tratando de evitar los extremos del caos y la rigidez.

⁷ Por lo que se refiere a la vida en el seno familia y a la interacción de dicha agencia educativa con el resto de la sociedad.

- Es fundamental, desde el punto de vista neuroeducativo, que se estructure bien el cerebro, de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante y eso dependerá, en buena medida, de las relaciones con cuidadores y referentes (rutinas, contacto, sentirse importante, juego, etc.). No desarrollar experiencias positivas en este sentido priva a niños y adolescentes de experiencias fundamentales.

Así pues, se trata de favorecer todos estos procesos en niños y adolescentes, siendo conscientes que es fundamental estimular el cerebro desde el trabajo interior y no que otros elementos externos hagan el trabajo. En la relación educativa, en la experimentación, en las vivencias, etc. es donde nuestros cerebros pueden ir edificando paulatinamente cada una de las estructuras necesarias para el adecuado desarrollo y ahí es donde, especialmente, precisan del acompañamiento por parte de los referentes del entorno. De hecho, es indispensable la corregulación para poder llegar a la autorregulación; aprender a gestionar la corteza prefrontal (reflexión, pensamiento, ética, atención, concentración, resolución de problemas, control impulsos, etc.) requiere del trabajo comprometido co-implicado desde redes que sostengan, que no abandonen a los más pequeños cuando más lo necesitan, sino que los acompañen en aprender a tener criterio, filtrar informaciones, saber esperar, esforzarse, etc. Todo ello desde la escucha, la paciencia, el ofrecimiento de ánimos, la transmisión de expectativas positivas, la confianza en el otro, etc. puesto que aquello por lo que trabajemos y sembremos hoy, dará su fruto, para bien o para mal. Esto también incluye, por supuesto, las redes sociales y todo lo que ello implica en el desarrollo del pensamiento crítico tan necesario para el bienestar del ser humano (Gozálvez, Valero y González-Martín, 2022).

En palabras de Arranz y Barreto (2022, p. 70) “el buen trato constituye una potente competencia parental protectora del desarrollo psicológico saludable durante la infancia y la adolescencia”. Por otro lado, Baita (2015, 2021) evidencia la importancia e impacto negativo que los entornos maltratantes ejercen en los niños y adolescentes, pudiendo repercutir en su vida adulta en el desarrollo de cuadros complejos a nivel psicopatológico. Además, el peligro de que dichos comportamientos se transmitan de una generación a otra, perpetuando la tendencia y vulnerabilidad a la violencia. De ahí que se remarque la urgencia de promover contextos bientratantes, invitando a expresar y visibilizar las experiencias de malos tratos en la educación infanto-juvenil, tanto en el contexto del hogar, como del escolar u otros.

Sin duda, la población migrante a la que aquí nos referimos ha de ser comprendida desde la mirada compleja y multidimensional que venimos planteando, especialmente, por la ausencia, con demasiada frecuencia, de sus familias de origen, siendo los referentes educadores en el contexto en que ahora se encuentran quienes se erige en especiales protagonistas al respecto.

6. Miradas de presente-futuro para la intervención socioeducativa

Tal y como se recoge en el trabajo realizado por Verde y Candel (2022) y a la luz de los datos, los desplazamientos humanos que son de origen multicausal van en aumento sin signos de disminuir. Son muchas las amenazas a nivel mundial que conllevan las emergencias, los conflictos bélicos y los fenómenos meteorológicos extremos que con mayor frecuencia están empujando a las personas a migrar en procesos que se hacen muy inciertos y prolongados.

Un dato sobre el que inciden las autoras recién referenciadas es el de la minorización (Ramírez y Jiménez, 2005) de las migraciones o, lo que es lo mismo, el aumento de menores de edad que transitan fronteras sin ser acompañados de una persona adulta responsable de ellas y ellos. Adolescentes que dejan atrás a la familia y se enfrentan a la aventura migratoria pagando altos costes físicos y psíquicos (Badillo, 2002), bien sea navegando en pateras de plástico, cruzando fronteras orientados con coyotes o arrastrados en manos de mafias, etc. Esta cuestión de vidas en tránsito de tantos menores que dejan sus hogares y viajan solos en situaciones adversas se ha convertido en una problemática que ya no es local y requiere de una acción coordinada y multiprofesional.

Así pues, en este nuevo tiempo y espacio globales en el que se han abierto las fronteras a la realidad de otras existencias, bajo el manto de diferentes formas culturales, creencias y concepciones del ser humano, uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos tiene que ver con “la reflexión e implantación de modelos internos de identidad que faciliten la convivencia entre personas provenientes de diferentes marcos culturales” (Medina, 2006, p. 130). Y para conseguirlo una premisa obvia es el convencimiento de que la diversidad y el mestizaje enriquecen a las sociedades que acogen. En este sentido, debemos trabajar concienzudamente y de manera coordinada todos y todas las profesionales y mucho más los educadores.

Nos parece importante antes de cerrar estas páginas apelar al hecho de que las migraciones que se dan en el seno de la familia, tanto si son totales o parciales por reagrupamiento familiar paulatino, facilitan el fomento de las relaciones con personas autóctonas en la vida de los barrios y en la comunidad de acogida abriéndose al marco de la institución escolar o centros culturales locales entre otros por lo que el arraigo se intensifica y queda diluida la expectativa de retorno a corto-medio plazo. El marco familiar ayuda considerablemente a amortiguar el choque y la readaptación cultural. El ajuste a una nueva cultura es más sencillo con el apoyo de referentes como los seres queridos. Y por ello, el trabajo con las familias es fundamental. Si el apoyo familiar no existe por tratarse de menores que migran solos, se hace aún más necesaria la acción educativa bien coordinada.

Por otro lado, las relaciones en el seno de la propia comunidad migrante pueden conducir a la “guetización”, aislamiento y, en definitiva, marginación que pueden acabar generando fatiga e incluso estrés cultural. La clave es ayudar, mediante acciones educativas, a las personas migrantes –a todas, pero más si cabe a adolescentes que migran sin la familia de referencia– a abrirse al contexto autóctono de acogida, retomando sistemáticamente los lazos con el propio grupo de origen a través de avivar los propios recuerdos, de animar a contar vivencias familiares y de la tierra que dejaron atrás, de crear conexiones entre la cultura de origen y la de acogida, y, así evitar la asimilación. La situación de menores migrantes se hace compleja dado que, al tener que

vivir en centros residenciales, la familia como tal en todo lo que supone la vida social (apertura hacia el barrio, relación en el seno de la escuela, vínculos en la comunidad, etc.). está ausente. Cubrir las carencias que se desprenden de la ausencia de la familia es fundamental en cualquier intervención socioeducativa que se quiera llevar a cabo.

Finalmente y retomando ideas expuestas en el apartado 3 de esta contribución, conviene reflexionar acerca de la necesidad que toda persona adolescente tiene de experimentar la vivencia del tránsito a través de ciertos ritos que ayudan socialmente a pasar de la etapa evolutiva de la niñez a la adultez. En el caso de menores migrantes no acompañados, la familia no cuenta como agente enculturalizador presente y, con frecuencia, las etapas de la adolescencia que anteriormente mencionábamos no están claramente delimitadas por lo que el/la adolescente vive bruscamente la entrada en la adultez sin poder celebrar o vivenciar ciertos ritos. Siendo además que los ritos iniciáticos pueden no coincidir entre cultura de origen y la de acogida.

Cerramos estas páginas aludiendo de nuevo a Margaret Mead, “si los adolescentes están sumidos en dificultades y angustias a causa de las condiciones de su ambiente social, entonces, por todos los medios posibles, modifiquemos ese ambiente de manera que reduzcamos la tensión y eliminemos la conmoción y angustia producidas por la adaptación” (Mead, 1985 p. 217).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achotegui, J. (2012). Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de Salud Mental*. nº 21, (39-52).
- Aliño, M; López, J.; y Navaro R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. En *Revista Cubana de Medicina General Integral*, V.22 N°1 On-line.
- Álvarez Blanco, L. (2022). Parentalidad positiva y posmodernidad: desafíos actuales. En S. RIVAS; BELTRAMO, C. (Coords.) *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época*. Pirámide. pp. 29-46.
- Aguirre, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo.
- Ajuriaguerra, J. (2002). *Manual de Psiquiatría infantil*. Masson.
- Aznar, P; Gargallo, B; Garfella, P; y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y Praxis*. Tirant Lo Blanch.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Istmo.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria
- Cancrini, L. y Vinci, G. (2013). *Conversaciones sobre terapia*. Alpes.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. M. (2007). La Mediación Familiar. En López Martín (Coord) *Las múltiples caras de la mediación... Y llegó para quedarse*. (pp. 117-170). Universitat de València.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad, *Educatio Siglo XXI*. 28,1, 109-126.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2011). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/122.pdf>

- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Tirant lo Blanch.
- Cánovas Leonhardt, P., Sahuquillo Mateo, P. M., Císcar Cuñat, E. i Martínez Vázquez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XX1*, 17 (2), 265-288.
- Casas, A. (2014). La fiesta de quince años. Un rito iniciático contemporáneo. *Históricas: Boletín del Instituto de Innovación Histórica UNAM*, N° 99, pp. 32-37.
- Cevallos, E. (2019). La migración: entre el duelo global y el reajuste existencial. En Asociación Viktor E. Frankl. *Duelo y transiciones vitales. Descubriendo sentido en la vulnerabilidad*. Colección Observatorio del duelo.
- Coleman, J.C. y L. B., Hendry. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- Crosera, S. (2001). *Para comprender al adolescente*. De Vecch.
- Dávila, Ó. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década* N° 21 pp. 83-104.
- Domínguez, D. (2019). *La influencia del grup en l'adolescència. Com ho afrontem?* Abacus Cooperativa.
- Dunbar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros* N° 352.
- FEIXA, C. (2020). *Adolescentes confinad@s*. Nuevos emprendimientos editoriales.
- Funes, J. (2000). Migración y adolescencia. En AAVV, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa.
- Giró, J. (2007). La escuela del siglo XXI (Recurso electrónico). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de socialización de la educación. Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006. Universidad de la Rioja.
- González-Geraldo, J.L. (2019). *La sombra del lobo blanco. Acepta y educa tu lado oscuro*. Octaedro.
- Lillo, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol 24 N° 90, pp.57-71.
- Llanos, E. (1994). La corporalidad adolescente. En Aguirre, Á (Ed.). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta De Agostini.
- Medina, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas. *Revista de comunicación audiovisual, publicidad y estudios culturales*, 1 (4), pp. 129-139.
- Minuchin, S. (1985). *Familias y terapia de la familia*. Paidós.
- Minuchin, S. (1979). *Familias y Terapia Familiar*. Gedisa.
- Minuchin, S. y Fishman, H. Ch. (2007). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.
- Miotto, A., Da Costa, A., y Suyo-Vega, J. (2022). Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: iniciativas y posibilidades. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 123-140.
- Minuchin, P.; Colapinto, J. y Minuchin, S. (2009). *Pobreza, institución y familia*. Amorrortu.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza

- Moreno, A. y del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique
- Nsamenang, A. (2008). Culture and Human development. *International Journal of Psychology*. Volume 43, pp.73-77.
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Morata.
- Pereira, M. C. y Pino, M. R. (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. *Aspect. Revista de ciencias de la educación*. 189, 21-38.
- Pérez Alonso-Geta, P. y Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Fundación S.M.
- Perry, B. y Szalowitz, M. (2020). *El chico al que criaron como perro*. Capitán Swing.
- Peterson, G. W. y Rollins, B. C. (1987). Parent-child socialization. En Syssman y Steinmetz (Comp.), *Handbook of marriage and the family*. Plenum.
- Ramírez, A. y Jiménez, M. (2005). *Las otras migraciones. La emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Akal.
- Rice, F. (2001). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall.
- Rodríguez-Gutiérrez, M. (1995). Para una psicología cultural de la adolescencia: procesos iniciáticos de los adolescentes de hoy. *Antropológica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, Nº 17, pp.93-108.
- Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Espasa-Calpe.
- Sahuquillo, P; Verde, I. y Viana-Orta, M^a I. (2021). Destrezas comunicativas y habilidades sociales para liderar la participación comunitaria. En J.M. SENENT (Coord.) *Recursos pedagógicos para el Centro de infancia vulnerable de Bambey (Senegal)*. pp. 11-38. Copias y Revelados, S.L.
- Siegel, D. (2016). *Neurobiología interpersonal*. Eleftheria.
- Suarez, P.A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista psicoespacios* 12 (20), 153-172.
- Teicher, M. H. (2000). Wounds that time won't heal: the neurobiology of child abuse. *Cerebrum. The Dana Forum on Brain Science*, vol 4, 2, pp. 50-57.
- Terrén, E. (1997). *El trabajo en la ética económica de los adolescentes*. VI Conferencia de la Sociología de la Educación. pp. 501-510. Jaca.
- Verde, I. y Candel, L. (2022). Menores migrantes, proceso de duelo y reajuste. Reflexiones para la intervención socioeducativa en Piedad Sahuquillo, Verónica Riquelme y Paz Cánovas *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. pp.799-835.

**RECURSOS EDUCATIVOS
PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES
INTERCULTURALES**



**Cuaderno 4.
Retos**

Desbrujuleando nuestra mirada sobre el mundo

Donatella Donato

Universitat de Valencia

Introducción

En un magnífico blanco y negro, la película “El abrazo de la serpiente” del director colombiano Guerra Ciro nos permite vislumbrar la cosmogonía de las sociedades ancestrales desde el punto de vista de un indio amazónico, y esto es algo que ninguna película había propuesto nunca. Inspirada en los diarios del etnólogo alemán, Theodor KochGrtinberg y del biólogo americano, Richard Evans Schultes, nos adentramos en el encuentro de dos mundos, el indio y el occidental, un encuentro fatal para el primero, que nos obliga a cuestionar nuestros destinos colectivos o individuales. Esta es la gran lección de *El abrazo de la serpiente*, una película sobre el conocimiento, su generación, su búsqueda, su alcance, sus límites, el caos que se instala cuando él desaparece. Una película sobre el "conocimiento otro" basado en otras cosmovisiones y cosmogonías y que tiene como protagonistas la foresta y ante todo sus habitantes originales. De la película, se pasa a una reflexión sobre la relación que como investigadores tenemos con ese saber y conocimiento denigrado como pseudocientífico y con la única idea deseable de ciencia, la que está supeditada al dinero y a la productividad.

En 2012, durante la instalación internacional del Programa Espacial InterGaláctico Autónomo, en exhibición en el Centro Redcat de Artes Visuales, Escénicas y de Medios en Los Ángeles, el artista portugués conocido como Rigo 23 propuso investigar ideas de futuro y progreso trabajando con comunidades indígenas zapatistas y el apoyo de la junta zapatista. La línea 23 proponía una nave nodriza maya con forma de maíz como medio de viaje intergaláctico. La mazorca de maíz de gran tamaño estaba flanqueada por un sol, una luna y un satélite, muñecos zapatistas hechos a mano que pilotaban el barco y canastas bordadas con rostros rebeldes en la parte posterior. Estaban salpicados de caracoles, que también es el nombre de las unidades de gobierno local zapatista y es un antiguo símbolo maya que tiene que ver con la ciclicidad y la no linealidad de los procesos temporales. El término caracol ayuda a arrojar luz sobre las cosmovisiones de los indígenas rebeldes. Desde una perspectiva zapatista, el tiempo no transcurre en línea recta, sino como una serie de ciclos, exactamente como las espirales de una concha marina. En lugar de concepciones lineales de la historia, que tienden a relacionar a los pueblos y culturas indígenas como reliquias de un pasado muerto, la perspectiva más cíclica de los zapatistas invita a cuestionar las narrativas dominantes creadas por los estados-nación y sus aparatos de producción de la historia, que abruma las narrativas preexistentes y, con ellas, el sentido de lugar que tienen los sobrevivientes en su propio futuro y pasado. Uno de los objetivos más estimulantes del movimiento zapatista es su afirmación: “Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”, en línea con el pensamiento y sentimiento que pretende reabrir los campos cercados para abrir el mundo (Graeber, 2002). La cuestión de la apertura del mundo está también en el corazón del pensamiento anticolonial y es una contribución para disipar el espacio de

dicotomías, separaciones, fronteras y vallas bien definidas y avanzar hacia lo universal inherente a la condición humana. Así, la verdadera apertura del mundo es, pues, el encuentro con la totalidad de lo que Glissant (2008) llama el mundo entero. Este sueño de una polis universal y criolla, de un mundo-pensamiento que se reconoce como sistema y relación, un fértil 'ni esto ni aquello' sino entre-dos, es fuente de una inédita y valiente reflexión ética, que en esta contribución nos gustaría compartir. Y luego ahondar en la necesidad de experiencias y conocimientos con perspectivas multidisciplinares, prósperas en visiones y alternativas, hacia una inevitable descolonización del saber y del pensamiento que está lejos de resolverse. Partimos de la reflexión sobre el eterno presente que acompaña la concepción de una cultura hegemónica supuestamente libre de aportes externos, relegando al silencio los aportes de todas las demás cosmovisiones.

En esta intención, nos muestra el camino un texto de Zuchtriegel (2017), que a través del método comparativo como herramienta de investigación, analiza un periodo muy controvertido de la historia griega, la colonización, entre los siglos V y IV a.C. Volviendo su mirada a la arqueología del Mediterráneo, el autor quiere descentrar su mirada y rastrear lo que él mismo define como la historia del Otro, los márgenes que definen el centro y detenerse en la concepción de una única cultura hegemónica legitimada para producir el discurso, como teorizó Antonio Gramsci (1926-1935). Dentro de este discurso hegemónico queda por determinar si el sujeto subalterno puede expresarse, sin que todas sus palabras sean expropiadas y resignificadas por quienes están en el poder (Spivak, 2000), y según Zuchtriegel, existe la posibilidad de rastrear una voz crítica en el fenómeno colonial dentro de aquellas poblaciones que no pertenecen a la élite griega, por lo tanto, los no griegos que la arqueología moderna ha tratado de invisibilizar.

Partiendo de la idea de que la construcción del espacio determina las relaciones de poder y refuerza las jerarquías, es precisamente en los contextos arqueológicos en los que el poder y la subordinación se han manifestado y es necesario retejer los hilos de esta historia. Así como Zuchtriegel es hábil en alternar el tecnicismo arqueológico y la interpretación sociológica, destacando siempre la construcción del sujeto subalterno por parte de la cultura hegemónica, construcción a la vez material e ideológica, nuestro objetivo es iniciar una reflexión sobre el origen de la producción de conocimiento, dejando sin voz a toda otra identidad, y abordando el tema de los territorios de frontera y la situación de hibridez (Bhabha, 2012) que plantea el desafío de crear nuevas conexiones entre epistemologías.

1. Reflexiones para el profesorado

Así pues, el visionado de la película *El abrazo de la serpiente* puede convertirse en un espacio de exploración y en un campo de entrenamiento, ya que presenta preguntas que hay que interpretar y que no tienen una única respuesta correcta, sino que nos permiten alcanzar horizontes inesperados. En el aula, el mundo, con todo lo que ofrece, es algo nuevo, algo asombroso, y podemos entrenar una mirada curiosa, no sólo sobre él, sino también sobre nosotros mismos, reinterpretando nuestras propias experiencias como personas, grupos o culturas.

- a) *La idea del tiempo: ¿Por qué Karamakate piensa que los dos exploradores son la misma persona?*
- b) *La idea del conocimiento: ¿de dónde viene el conocimiento que utiliza para viajar por la selva? y ¿el conocimiento que utiliza para curar?*
- c) *¿Qué herramientas utilizan los exploradores para orientarse en la naturaleza? ¿qué tipo de conocimientos hay detrás de la brújula?*
- d) *¿Que representa la Yakruna para los Cohiuanos? ¿Por qué es el conocimiento más elevado de este pueblo?*
- e) *¿Cuál es la verdadera intención de Evans, qué busca realmente?*

Partiendo de algunas preguntas básicas, este recurso está estructurado en dos partes: la primera está dirigida al profesorado y tiene como objetivo explorar sus propias ideas, seguir su punto de vista y, por último, poner a prueba su creatividad en la segunda parte, diseñada para niños y niñas de primaria. Después de ver la película, el profesorado planifica preguntas de estímulo; se trata de preguntas, experimentos de pensamiento, similitudes, situaciones. La formulación de las preguntas va seguida de una parte destinada a plantear investigaciones y a profundizar en algunos aspectos del problema propuesto. Será útil darse tiempo para pensar, dudar sobre algunas ideas, formular las propias intuiciones, y luego pasar a la actividad práctica. Un aspecto importante sería trabajar en paralelo con otras clases, para comparar propuestas, activando un proceso de co-construcción de significados. El recurso que aquí se propone pretende, por tanto, acompañar al grupo en un espacio de descubrimiento, ante todo, partiendo de donde están y de las respuestas que formulan, para ir más allá de lo que ya se ha dicho y de lo que ya se ha pensado, y construir en consecuencia algunas formas nuevas del sentipensar.

Se espera que las actividades aquí presentadas sean una oportunidad para poner en juego el cuerpo, la mente y el alma con ideas, conocimientos, emociones, creatividad y metáforas. El objetivo de trabajar el material estructurado de esta manera es ir más allá de lo que ya sabemos o creemos saber, para relacionar intuiciones, hipótesis, sentimientos, cultivando la paciencia para captar las armonías y contradicciones entre las diferentes voces, con gusto por escuchar diferentes experiencias, conocimientos, cosmogonías. Lo que nos gustaría compartir es la práctica apasionada y comprometida del descubrimiento imprevisto, que impulsa a mirarse a uno mismo y al mundo con otros ojos, incluidos a través de los ojos de los demás. El fondo integrador es así una estructura conectiva que puede constituirse como una narración, con la que los niños pueden organizar descubrimientos, acontecimientos, emociones. Su estructura individual, que ya está entrelazada con el entorno, se conecta y refuerza con una estructura más amplia. Y esto permite un mejor y más complejo procesamiento de la información. El bagaje integrador ofrece las indicaciones para diseñar el contexto de investigación, las situaciones sobre las que reflexionar, los elementos de procesamiento. En nuestra actividad pensamos partir de la brújula, protagonista de algunos de los fotogramas de la película, como objeto que organiza la relación entre las personas dentro de un grupo y fuera de él. Un objeto, la brújula, que puede estar investido de una característica funcional precisa, la orientación, pero que también puede estar cargado de significados simbólicos precisos, concretamente el tipo de ciencia que hay detrás de su invención y uso y la diferencia con otras estrategias para orientarse en el espacio.

2. Actividades para el alumnado

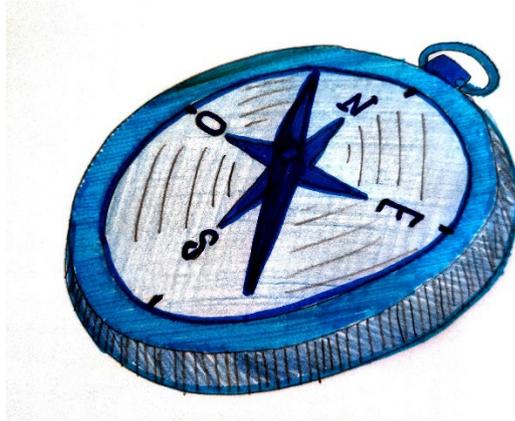
3.

2.1 La brújula

Desde un punto de vista práctico, la brújula ha sido una herramienta fundamental para la navegación. Desde el punto de vista científico, fue la clave para investigar una de las propiedades básicas del mundo físico, el magnetismo. Durante mucho tiempo, se ha estudiado esta extraña fuerza invisible que hace que ciertos objetos se muevan hacia un punto preciso de la Tierra. De este modo, se ha llegado a establecer las leyes del electromagnetismo, que constituyen la base de la física, y también a formular hipótesis sobre cómo es la parte más interna de nuestro planeta, constituida predominantemente por hierro magnético. La brújula aprovecha las propiedades de ciertos metales para localizar la dirección del campo magnético terrestre, de modo que pueda utilizarse como sistema de referencia para desplazarse.

En el centro de la Tierra hay un núcleo compuesto de hierro y níquel que gira constantemente. Esto hace que la Tierra se comporte en cierto modo como un gran imán que genera un campo magnético. Sabemos que un imán puede atraer ciertos metales, pero un imán, también tiene la propiedad de orientarse a lo largo del eje magnético terrestre. Si el imán tiene una estructura longitudinal, uno de sus extremos apunta al norte magnético y el otro al sur. La brújula consta de una aguja de acero magnetizada -es decir, que ha sido sometida a un tratamiento eléctrico especial para hacerla sensible al campo magnético terrestre- montada sobre un pivote de modo que pueda girar libremente sin fricción. En definitiva, la brújula es una herramienta para orientarse mientras se navega, se escala una montaña o simplemente se camina por un bosque o en la selva y en todas aquellas situaciones en las que no hay puntos de referencia claramente visibles y permite identificar los cuatro puntos cardinales (Norte, Sur, Oeste y Este).

Cuando se utiliza una brújula, se tiene como referencia el campo magnético terrestre (magnetismo), que puede describirse como una fuerza que fluye entre dos puntos precisos del planeta, el polo norte magnético (que es el punto de la Tierra donde el magnetismo terrestre es más fuerte) y el polo sur magnético. Ambos están cerca de los polos geográficos -es decir, en puntos por donde idealmente pasa el eje de rotación de la Tierra-, pero no coinciden exactamente con ellos. El Polo Norte Magnético está ubicado en un lugar muy cerca del Polo Norte Geográfico, pero el Polo Sur Magnético está ubicado mucho más al sur que el Polo Sur Geográfico. El magnetismo terrestre es lo que hace que la aguja de la brújula gire alrededor del Polo Sur Magnético en el hemisferio sur/austral. Así que cuando estás en el hemisferio norte, el magnetismo terrestre es más fuerte cerca del Polo Norte Magnético y la aguja de la brújula se siente atraída hacia él y apunta hacia el norte, pero cuando estás en el hemisferio sur, el magnetismo terrestre es más fuerte cerca del Polo Sur Magnético, así que la aguja de la brújula se siente atraída hacia él y apunta hacia el sur.



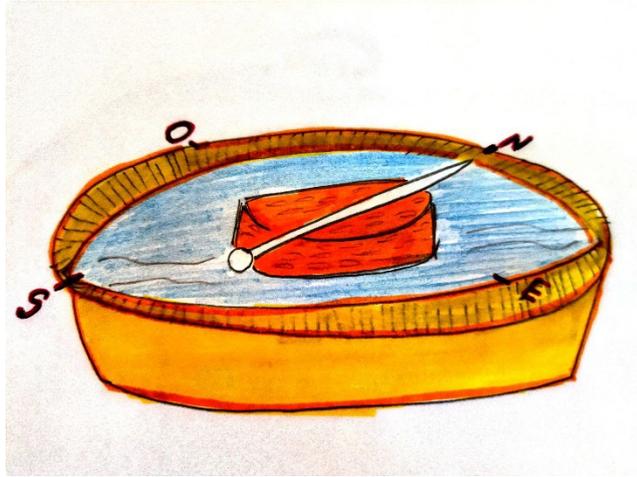
2.2 Un invento de China

La brújula se originó probablemente en China y no fue hasta el siglo XI cuando se empezó a utilizarla para la navegación. Antes de eso, los marineros sólo utilizaban la posición de las estrellas para orientarse, un método que sólo funciona cuando las condiciones meteorológicas son buenas. En cambio, la brújula permite saber en cualquier circunstancia en qué dirección está el norte y mantener así la dirección deseada incluso en ausencia de puntos de referencia visuales. La introducción de la brújula permitió la navegación oceánica, junto con las mejoras en la construcción naval y la consecuente expansión territorial y religiosa de algunos de los países de Europa, con fines comerciales y económicos, entre otras⁸. Desde principios del siglo XX, la brújula también ha tenido una importancia capital para la navegación aérea.

2.3 ¿Cómo hacer una brújula?

Qué se necesita; 1 barreño; agua; 1 aguja de coser; un imán; corcho; 1 trozo de cinta adhesiva: una brújula (para comprobar). Llena medio barreño con agua. Magnetiza la aguja frotando la punta unas treinta veces sobre el imán. Sujeta la aguja imantada al corcho con un trozo de cinta adhesiva. Sumerge el corcho con la aguja en el agua y espera a que la brújula se asiente.

⁸ La expresión "descubrimiento de América" ha sido cuestionada por muchos investigadores e historiadoras que ven en ella un grave problema, ya que reduce, simplifica o hace invisible la complejidad de las relaciones sociales y de poder que se crearon con la llegada de los conquistadores. Al mismo tiempo, suprime la vigencia y existencia de una historia, un territorio y una civilización anteriores a su llegada. Miguel León-Portilla, investigador e historiador mexicano, señala en su texto *Encuentro de dos mundos* (1992) que "los pueblos indígenas del continente, que habían permanecido desconocidos para los europeos, sólo entraron en escena cuando fueron 'descubiertos', 'conquistados', 'cristianizados' y 'colonizados'". También es interesante la propuesta de Amexica, una exposición del artista ecuatoriano Eduardo Villacís, en la cual Cristóbal Colón aparece capturado por los indígenas y llevado a Tenochtitlán. Allí le interrogan, capturan sus barcos y sus armas. Se construye una flota y zarpa para "descubrir" Europa y colonizarla.



2.4 Otras maneras de orientarse en el hemisferio boreal

Orientarse significa literalmente encontrar el este, el punto por donde, en el hemisferio boreal, sale el sol. Antes de la invención de la brújula, los pueblos se orientaban siguiendo puntos de referencia naturales (montañas, islas, etc.) y observando la posición de los cuerpos celestes. Otras técnicas para determinar las rutas consistían en observar el vuelo de las aves y las corrientes marinas.

Orientarse con el sol. El sol es la brújula más sencilla e infalible. Recuerda que siempre sale por el Este y al mediodía, en su punto más alto, apunta al Sur y se pone por el Oeste. Evidentemente, hay que tener en cuenta la estación del año, ya que afecta a la precisión de los puntos cardinales. Así pues, el sol permite definir aproximadamente los puntos cardinales, con un cierto margen de error.

Orientación con la sombra. Planta un palo en el suelo. Traza la punta de su sombra, por ejemplo, con una piedra. Después de un tiempo de al menos 15' marca la nueva posición de la sombra de la punta con otra piedra. Traza una línea desde la primera hasta la segunda piedra. Ponga el pie izquierdo sobre la primera piedra y el pie derecho sobre la segunda. Estás mirando al Norte así, al Oeste a la izquierda, al Este a la derecha, al Sur detrás.

Orientación con la luna. La Luna puede orientarte hacia los puntos cardinales, aunque de forma muy aproximada. Si la Luna sale antes del atardecer, su lado iluminado estará en el Oeste después de medianoche, su cara iluminada estará en el Este.

Orientación con las estrellas. La orientación con las estrellas es un método muy útil por la noche. Pero requiere un cierto conocimiento de las estrellas, y practicidad para localizarlas en el cielo. Al igual que el sol, las estrellas salen por el este y se ponen por el oeste. Sigue el movimiento de una estrella por encima de ti, utilizando dos palos fijos. Si sale por tu derecha (Este), estás mirando hacia el Norte. Si es una noche clara y podemos ver las estrellas, podemos buscar la Estrella Polar. Es una estrella débilmente brillante que forma parte de la Osa Menor, pero su peculiaridad es que siempre está por encima del NORTE. Para encontrarla, intentamos orientarnos de esta manera: Buscamos la constelación de Casiopea, hay 5 estrellas bastante brillantes dispuestas en zigzag que al unirse idealmente forman una gran W.



Desplazamos ahora nuestra mirada hacia la izquierda y buscamos la constelación de la Osa Mayor, no muy lejos. Hay 7 estrellas muy brillantes, que forman la figura de un carro con el timón curvado. Esta constelación es mucho más grande que Casiopea.



Ahora todo lo que tenemos que hacer es unir idealmente las dos estrellas superiores del Gran Carro y extendiendo esta línea hacia Casiopea encontrar una estrella aislada de brillo similar a las otras dos estrellas: esa es la Estrella Polar.



Polaris es la estrella más brillante de la constelación de la Osa Menor y, junto con otras siete estrellas, forma parte del carro pequeño, que se encuentra entre las dos constelaciones de la Osa Mayor y Casiopea. Una vez localizada la estrella polar, hemos encontrado el Norte.

Orientación con el musgo. En el hemisferio norte, el musgo prospera sobre todo en la cara norte de los árboles, de las piedras, rocas, porque es la que está a la sombra durante las horas centrales del día, las más calurosas, y por tanto la cara norte es la más húmeda. Es una clase de plantas formada por pequeñas plantas herbáceas, en su mayoría perennes, y tiene la particularidad de acumular grandes cantidades de líquido en sus tejidos y así puede soportar un largo periodo de deshidratación.

¿Conoces otras maneras de determinar la dirección en el hemisferio sur/austral?

4. Buscar juntos nuevos lenguajes y signos

Este capítulo se ha concebido como un recurso para poner en común conocimientos del Norte y del Sur, del pasado lejano y de experiencias cercanas. A partir de una película, tan lúcida a la hora de relatar el caos que se instala cuando desaparece el conocimiento de lo tradicional, y de una pequeña herramienta como la brújula, el objetivo es trabajar en red, entrelazar, volcar la narrativa dominante. Y por eso esta contribución quiere ser una invitación a que nos cuentes cómo te orientas tú que estás leyendo estas palabras, qué herramientas utilizas, y finalmente a que reflexiones sobre por qué algunos pueblos han utilizado la brújula para viajar, pero también para conquistar, y por qué otros pueblos se reconocen en un determinado territorio, siempre ocupado por sus antepasados, y en la biosfera circundante en una relación biunívoca y sinalagmática.

Si parte de la historia de la humanidad se ha escrito sobre la expansión, el control y la regulación del espacio, para otros pueblos la racionalidad del territorio ha sido una imposición, una concepción que fragmenta al individuo, lo limita y lo obliga a hablar de propiedad o posesión. Se toma de los recursos naturales circundantes y se devuelve a la propia naturaleza, según un patrón cíclico ancestral que no permite la explotación del ecosistema. Cualquier deterioro del medio ambiente supone una amenaza para la existencia y la supervivencia de sus comunidades, y la protección de la naturaleza es la protección de la existencia. Este sentimiento está estrechamente ligado al significado de territorio, no como demarcación, región, zona, en cuanto se consideran uno con el universo, como una concepción de territorialidad indivisible y cosmogónica (Agredo Cardona, 2006). La forma de dimensionar el territorio no se hace con elementos simplemente físicos desde el punto de vista estrictamente material, sino desde el punto de vista de una percepción imaginal, hasta donde llega el paisaje, el horizonte, hasta donde su capacidad álmica les permite llegar.

A modo de agradecimientos

Por la redacción de este capítulo, es mi deber dar las gracias a Manuel Tejedor Ayala, mi antiguo alumno y ahora profesor de secundaria. Mi primer encuentro con las ideas y propuestas de Manuel fue por casualidad durante la presentación de un trabajo de clase. Fue su forma de expresar ideas, conceptos, vivencias, lo que me sacudió y me dio una carga inmensa, ganas de saber, de sentir, de experimentar, de atreverme. Aún recuerdo la montaña de libros que traía consigo, colocados en círculo, en el suelo sobre un pañuelo de colores.

Antes de empezar a escribir este capítulo, sentí el deseo de rememorar aquel momento, su fuerza, y a partir de ahí todos los demás momentos que vivimos y construimos juntos como colegas, en los seminarios ofrecidos en mis clases posteriores.

Y en uno de ellos, propuso al alumnado que viera la película y reflexionaran sobre las cuestiones que aquí se presentan. De aquella experiencia surgieron las reflexiones de este trabajo, y de mi corazón sale un agradecimiento por aquel alumno y por aquella revolución que provocó en mí. Aquel encuentro con él y sus lecturas fue para mí el inicio de un camino no siempre fácil pero apasionante que no se ha interrumpido. La complicidad nacida de aquel primer momento de escucha y sorpresa abrió mi vida académica y más allá a nuevos mundos. ¡Gracias Manuel!

Bibliografía

Agredo Cardona, G. A. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Luna Azul*, 23, 1 de 5.

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Glissant, É. (2008). Creolization in the Making of the Americas. *Caribbean Quarterly*, 54(1-2), 81-89.

Graeber, D. (2002). The new anarchists. *New left review*, 13(6), 61-73.

Spivak, G. C. (2000). Foreword: upon reading the Companion to Postcolonial Studies. *A Companion to postcolonial studies*, 19.

Zuchtriegel, G. (2017). *Colonization and Subalternity in Classical Greece: Experience of the nonelite population*. Cambridge University Press.

LAS ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS COMO ANTÍDOTO A LA COMPETITIVIDAD

Xavier Senent Capuz

Colegio concertado Mercurio - Valencia

Joan Maria Senent Sánchez

Universitat de Valencia

INTRODUCCIÓN

Más allá de la práctica tradicional del deporte, lo que perfectamente entra en el campo de la escuela y de los niños y adolescentes, es cierto que desde el tipo de escuela para la que escribimos estos textos, no se suele realizar una actividad física estructurada en una práctica deportiva de carácter formal.

Por ello lo que pretendemos en este texto es animar la actividad física, fuera de las reglas concretas de un determinado deporte. Los juegos predeportivos pretenden conducir hacia un deporte, pero son un juego en sí mismos, con lo que supone de atracción, diversión, compañerismo y cooperación.

En nuestro texto, después de una breve introducción hacia los juegos predeportivos, planteamos una serie de juegos dirigidos a niños de 8 a 14 años en los que prima el aspecto lúdico sobre la normativa deportiva.

Hemos buscado juegos que puedan desarrollarse en ese contexto, por lo que hemos dejado de lado aquellas actividades que implican el uso de mucho material, así como aquellas que suponen algún tipo de tecnología, priorizando las actividades sin casi uso de materiales y fomentando aquellas que suponen una inyección de igualdad, compañerismo y cooperación.

Es evidente que la dinamización de los grupos socioeducativos no se consigue solamente por la implementación y desarrollo de técnicas de grupo, sino que otras actividades se constituyen en valiosas herramientas de dinamización de los grupos que las desarrollan. Este es el caso de las actividades físico-recreativas, un medio excelente de potenciar la relación y el conocimiento interpersonal de los miembros del grupo y al mismo tiempo, una herramienta preciosa, por sus características “recreativas” para combatir la excesiva competitividad que viven los jóvenes y adolescentes en nuestra sociedad.

No pretendemos ignorar la competitividad de nuestros niños y adolescentes. Van a vivir en una sociedad competitiva y hemos de acostumbrar los a vivir en ella. Lo que pretendemos es que descubran los beneficios de la cooperación, las ventajas incluso de la misma y los límites que hay que marcar a la competitividad. Pretendemos que descubran que todo no es válido para ganar, que el respeto a la persona está por encima del ganar o perder.

Por ello, después de un marco teórico sobre la recreación y los juegos cooperativos, hemos introducido ocho propuestas de juegos no competitivos como muestra de lo que se puede hacer a nivel de actividades con niños y adolescentes, siguiendo una línea no competitiva.

MARCO TEÓRICO

1. La actividad física recreativa: hacia una definición

Las actividades físicas con carácter recreativo no son evidentemente un invento del siglo XX, aunque su universalización sin duda si lo es. A lo largo de la historia de la humanidad ha existido siempre una variada gama de actividades físico-recreativas, sin embargo solamente en los últimos veinticinco años, si hablamos del contexto español, podríamos aceptar que se ha tratado realmente de un tipo de actividad que por su universalización ha tenido claramente una repercusión social.

Conviene no obstante, antes de adentrarse en el análisis evolutivo de estas actividades, que fijemos el concepto que estamos analizando, pues su propia denominación como “actividad física” resulta especialmente confusa si la separamos de su apellido “recreativas”. No nos vamos a referir en esta ponencia a la actividad física en general, ni siquiera al deporte, sino solamente a aquella actividad de carácter físico que conduce a una situación placentera por su propia ejecución, independientemente de las consecuencias de la misma. Y sin duda el concepto de placer es también algo esencialmente personal y unido a nuestro bagaje de valores y vivencias, pues si para algunos el placer iría asociado a “algo agradable”, para otros, pensemos en una persona de mediana edad sudando en la cinta móvil del gimnasio, puede asociarse a esfuerzo, superación e incluso cansancio.

Dado que el secreto está en el concepto de “recreación”, lancemos una mirada a como las definen diversos autores:

- Posibilidad de manifestar el espíritu lúdico, la creatividad, la expresión personal, (NASH, 1962; cit. MIRANDA Y CAMERINO, 1996, p.55).
- Modo de hacer, vivir, ser que se apodera del ser humano, se identifica con él, lo realiza o le permite cierto grado de éxito personal que le satisface plenamente. (FERRATER, 1996).

- Es una disposición particular positiva y favorable de cambio y regeneración,(...). Bajo este nuevo concepto se desarrolla la recreación dirigida, que debe cumplir la condición de volver a crear, divirtiéndose mediante una actitud activa y una implicación y participación en un grupo. (CAMERINO, 2000).
- La recreación no consiste solamente en el desarrollo de prácticas concretas, es un estado de ánimo, causado por la tendencia humana hacia el ocio, el juego, el disfrute, las experiencias óptimas. Se identifica con el juego y posee gran parte de sus elementos: Reglas libremente aceptadas, espíritu propio, tensión, alegría, sensación de ser de otro modo, posee cierto grado de espontaneidad, estructuras menos complejas, reivindica lo gratuito... (ARRIBAS, 2000)
- TRILLLA (1999), dice que para poder definir una actividad como recreativa, debe cumplir al menos tres requisitos: libertad en la elección y realización, motivación personal para su desarrollo y ejecución placentera para la persona que la realiza.

Cuando en los cursos de Pedagogía del tiempo Libre o de Animación sociocultural abordamos el concepto de “juego”, siempre planteamos que para ponerle ese paraguas a cualquier actividad se requiere que en ella coincidan tres elementos:

- a) el elemento de desarrollo fisiológico o intelectual, marcado por aquellas aptitudes físicas o intelectuales que la actividad pretende desarrollar-
- b) el elemento educativo que establece el marco de normas y actitudes a respetar, que delimita lo posible y lo no posible, que establece como se realizan las comunicaciones y las interrelaciones en el seno de la actividad
- c) El elemento “lúdico” que genera un marco de fantasía en el que las cosas son lo que aceptamos que sean, y sin el que ningún juego es posible. Cualquier actividad, por tediosa que pueda parecer puede convertirse en un juego si conseguimos establecer en ella ese elemento lúdico que permite crear ese marco de fantasía en el niño, y el joven o adulto con más dificultad, entra cuando inicia el juego.

La actividad física recreativa debería ser un juego en el que también se ha creado un marco de fantasía. Sin embargo, es evidente que en muchas ocasiones no lo es. Falta ese elemento lúdico, olvidado a menudo por el propio afán competitivo que antepone el deseo de victoria a la propia recreación.

Es evidente que dentro de los dos grandes discursos que se plantean en la actividad física que Arribas⁹ define bien en el VI Congreso Mundial de Ocio:

a) *El rendimiento*, que implica la búsqueda sistemática de un producto final, la selección, la competición y se basa en la concepción del cuerpo como máquina. Se

⁹ Arribas, H: Actividad Física, Ocio y Educación: El valor de las actividades físicas recreativas. Comunicación presentada al 6º Congreso Mundial de Ocio. Universidad de Deusto. Bilbao, 3-7 julio 2000, pgs.7-8

enmarca en una experiencia productiva, profesional y elitista y esta fuertemente sustentada política, mediática y económicamente, y por otra parte,

B) La participación: que consiste en incrementar la participación en la cultura del movimiento. Se estructura en torno a la inclusión, igualdad, disfrute, proceso, satisfacción, vivencia, libertad..., ciertamente experiencias de ocio que tienen un fin en sí mismas, por el propio placer de la experiencia y de la relación con los demás. En este sentido, se convierten en herramientas de dinamización grupal.

Las actividades físicas recreativas toman partido por esta segunda opción, la única que a lo largo de la historia ha permitido crear ese marco lúdico que conlleva el juego y la recreación, cuya práctica debe:

- . Depurar bienestar.
- . Facilitar la comunicación interpersonal.
- . Desarrollar la creatividad.
- . Expandir horizontes personales.
- . Potencia la realización personal y aumenta la autoestima
- . Responder a necesidades individuales.
- . Reforzar el deseo de practicar esa actividad
- . Crear un marco, quizás de fantasía, que permita el desarrollo de los puntos anteriores.

Es desde ese punto de vista de actividad lúdica, desde el que está planteada esta reflexión, que insiste en la parte recreativa, pero no olvida la “actividad física”, pues la recreación cada vez más se está desarrollando en contextos virtuales donde la actividad física es prácticamente nula. Hace ya treinta y cinco años, escribía a este propósito:

“los medios de comunicación de masas ocupan la mayor parte del tiempo libre de la juventud y que no es una actitud racional ni inteligente permitir una exposición indiscriminada a sus efectos. Es necesario que realicen actividades al aire libre, en espacios abiertos y, lo que es más importante, fomentar situaciones en las que ellos sean los verdaderos actores y no meros espectadores o consumidores. Es sólo a través de una cultura activa, como resultado de la producción personal e individual, que se consiguen personas equilibradas, capaces de utilizar sus potencialidades al máximo. Las actividades que se realizan en el tiempo libre, deberían proporcionar estímulos para que los niños desarrollen su responsabilidad. Cada vez resulta más importante que los jóvenes se encarguen de la organización de su propio tiempo de ocio, con el apoyo profesional y material de las agrupaciones e instituciones educativas y vecinales “¹⁰

¹⁰Senent Sánchez, JM (1988): “La Educación del Tiempo Libre en las Escuelas Universitarias de Magisterio” en Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado. nº.2 Teruel

Durante este tiempo, las nuevas tecnologías han multiplicado por cien las posibilidades que existían hace veinte años, y por ello la “actividad virtual” a través de la consola, el DVD, el ordenador, los teléfonos móviles, las redes sociales, las plataformas virtuales, etc, constituye una parte importante del tiempo de los niños, adolescentes y jóvenes, una parte muy importante de su recreación donde no existe actividad física. Ni siquiera relación interpersonal en el plano real, pues se convierte en una relación “yo-máquina” o “yo-otros” en el plano virtual.

Por ello, las actividades físicas recreativas se enfrentan hoy al reto de la competencia, de una fuerte competencia y tendrán que mostrar más atractivas que las actividades virtuales, especialmente si tenemos en cuenta que buena parte de ellas son “deportes virtuales” donde el sujeto consigue “marcas” e hitos que jamás podría pensar en el campo de la actividad física. Esta es otra de las razones por las que la actividad física recreativa deberá insistir en el camino de la participación, creatividad y comunicación que permitirá distinguirla de la actividad virtual. Por el contrario si la actividad física toma la senda de la competición y el rendimiento, buena parte de las personas se verán tentadas de retomar la actividad virtual donde sin duda sus “marcas” son mucho mejores.

Si algo parece evidente en la evolución de la actividad física recreativa es que necesita para que se manifieste haber asegurado tres condiciones:

a) ocio: entendido en primer lugar cuantitativamente como tiempo de no-trabajo y además, cualitativamente como tiempo de autorrealización personal.

b) libertad: pues solo desde la acción libre y voluntaria se plantea una actividad física placentera, sin cortapisas ni prohibiciones.

c) supervivencia: cuando los pueblos o determinadas clases sociales no han asegurado bien el nivel de supervivencia, su actividad va destinada lógicamente a alcanzarla, y solamente a partir de un cierto nivel de bienestar, aparece la actividad física de carácter recreativo.

Estas condiciones no han sido alcanzadas en el mundo occidental de manera generalizada hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX y es por ello por lo que la eclosión de las mismas data realmente de los últimos sesenta años, incluso menos si nos ceñimos al contexto español.

En ese sentido, y centrándonos en ese contexto parece evidentemente que podemos establecer aún dos etapas diferenciadas en este período:

a) 1970-1990 Aparición y Desarrollo paulatino de la actividad física recreativa ligada a actividades de aire libre en el medio natural¹¹, a

¹¹ Esencialmente montañismo, escalada y pistas de rastreo o de orientación

deportes “clásicos”¹² o juegos y deportes “tradicionales”¹³, cuya práctica estaba muy ligada a la adolescencia y la juventud especialmente y venía organizada por instituciones o clubes deportivos.

b) Ya en el siglo XXI, caracterizada por una eclosión de la actividad física recreativa que a las modalidades descritas anteriormente, añade una multiplicidad de variantes referidas a:

- ✚ la propia actividad (fútbol-11, fútbol-7, fútbol-5, básquet-3, padel, bádminton, deportes de riesgo, de aventura),
- ✚ la forma de practicarla (individual, por parejas, colectivas,)
- ✚ al lugar de desarrollo, abierto (campos, pistas externas, estadio, etc) o cerrado (pabellones, gimnasios, pistas cubiertas,
- ✚ al medio, natural o urbano
- ✚ al tiempo de desarrollo
- ✚ al tipo de actividad física realizada: suave, media, intensa,

En ambos períodos la generalización ha llegado a las diversas edades y no se ha limitado a la adolescencia y la juventud, a diversas capas sociales, desde la alta burguesía a las clases más populares y a ambos sexos, aun cuando la participación masculina continua siendo mayoritaria.

2. Las actividades físicas recreativas frente a la ideología del “winner”

Durante los últimos treinta años he asistido con bastante frecuencia a partidos de fútbol, básquet, fútbol-5 y fútbol-7 de carácter escolar o aficionado siguiendo a varios de mis hijos que participaban en diversos equipos. En ese sentido creo que como espectador de actividades físicas, de entrada “recreativas” tengo una cierta experiencia que me ha permitido observar su evolución durante este tiempo y reflexionar al mismo tiempo sobre las reacciones observadas en entrenadores y jugadores, y también en espectadores.

De ese período he de decir que especialmente en su segunda mitad, es raro el partido en el que no hay bronca o tangana entre jugadores, espectadores o entre ambos, y a veces incluso con el árbitro, aún cuando cada vez más éste se ha convertido en una figura secundaria, bastante diluida, incluso temerosa y carente de autoridad moral entre los jugadores y en consecuencia incapaz de detener esas broncas o tanganas habituales. La causa de ello es evidente: “la ideología del winner”, o ganas o ya no eres nadie. Cuando en cualquier serie televisiva, habitualmente americana, un nano de cuatro años

¹² Por deportes clásicos me refiero a aquellos que datando del siglo XIX, han tenido un desarrollo generalizado en los países occidentales durante estos dos siglos (XIX y XX): fútbol, baloncesto, atletismo, balonmano, tenis, ..

¹³ Nos referimos aquí a los deportes o juegos propios de un país o región y que se han ido perdurando a lo largo de los siglos: jocs de trinquet, jocs de pilota, llargues, raspall, escala i corda, tiro y arrastre, sambori, colombicultura, etc en el caso valenciano

le dice a otro, mirándolo con cara de profundo desprecio: “eres un perdedor”, le ha dicho el mayor insulto que puede recibir.

A partir de ahí, la reacción es obvia: *hay que ganar a cualquier precio*. Esto implica que tanto entrenadores, como jugadores adoptan las tácticas y las actitudes adecuadas para que esto se produzca, con el consiguiente aumento de la agresividad y la violencia que fácilmente se contagia a los espectadores. Una buena experiencia en un partido baloncesto o fútbol escolar es situarse cerca de los banquillos de los correspondientes equipos y con una grabadora oculta, registrar todas las indicaciones que los entrenadores dan a sus jugadores. Lo he hecho en algunas ocasiones y les aseguro que es sumamente esclarecedor para verificar cómo lo de actividad “recreativa” se ha perdido por completo para transformarse en actividad “competitiva”. Resultado: El “homo ludens” se ha convertido en “homo demens” (delirante) que tan bien nos describe Edgar Morin (2001), el delirio del “winner” del ganador hace que cualquier cosa sea válida para alcanzar ese fin.

Y las reacciones frente a la ideología del “winner” no son fáciles porque van contracorriente e incluso, lo más paradójico, a veces pueden estar penalizadas por las propias normas vigentes, que posiblemente sin proponérselo las estimulan. Hace varios años, miraba el tablón de una instalación deportiva donde se desarrollaban varios campeonatos de fútbol-7, en uno de cuyos equipos jugaba uno de mis hijos. Me sorprendió que en la clasificación correspondiente a su grupo, en el que llevaban diez partidos jugados, el equipo líder había ganado todos los partidos, seis de ellos por el resultado de 1-0. Cuando llegó mi hijo le comenté extrañado la enorme rentabilidad que sacaba el equipo líder de sus partidos al ganar casi siempre por ese resultado. Me contestó:

- “No tiene nada de extraño, todos esos partidos no se han jugado porque el rival no se ha presentado”

Al preguntarle, más extrañado aún, cuál era la razón para que no se presentaran seis de sus rivales me dijo:

- “Juegan tan agresivos y arman tal nivel de bronca en cada partido, que nos negamos a jugar contra ellos, preferimos perder el partido 1-0 y pagar la multa correspondiente por no presentarse”.

Lo sorprendente del caso, es que aplicando el reglamento de competición del propio campeonato, ese equipo lo ganaría aún jugando pocos encuentros y además los otros equipos recibirían sanciones (multas) por no jugar. Es decir, la norma es más importante que la actitud, nos preocupa más que la norma no se transgreda y eso deja en un lugar secundario a las actitudes. Lo triste es que de esta manera, el espíritu del “winner” hace que la actividad física recreativa deje la senda de la “participación” por la senda del “rendimiento” y automáticamente ha dejado de ser “recreativa”.

Ya hace unos años, tuve la suerte de conocer al P. Manuel Uribe, jesuita y coordinador de Fe y Alegría, la ONG más importante en América Latina en el sector

socioeducativo, que regenta centenares de escuelas y decenas de proyectos de desarrollo a lo largo de todo el continente. Era una tarde de otoño, estábamos sentados en el jardín de la Facultad y hablábamos de la situación educativa en República Dominicana, donde él está ahora y de la necesidad de romper la rutina para provocar la innovación y el cambio educativo. Entonces le recordé un texto suyo que había leído recientemente:

“Un monje todos los días, al caer la tarde, se encerraba en la tranquilidad de su habitación, abría su libro de letanías y las leía en un clima de profunda oración. Muchas veces sus letanías eran interrumpida por el croar de una rana que vivía en el jardín de la casa; el monje intentaba concentrarse aun más en su oración para evitar que el croar de la rana lo distrajera. Una tarde entró en su habitación y sintió algo extraño, no quiso leer sus oraciones, en vez de esto abrió la ventana y descansó apoyado en ella; el atardecer pintaba el cielo rojizo, las hojas de los árboles bailaban juguetonas, los insectos revoloteaban suavemente, el olor a tierra húmeda llenaba el ambiente, fue en ese instante cuando comenzó a croar la rana y para su sorpresa el canto de la rana se hacía muy agradable, por primera vez no lo resistía, sino más bien lo encontraba hermoso. Esa noche reflexionó ¿no será más agradable a los oídos de Dios el croar de la rana que la repetición de mis letanías? Y desde ese día el monje llegaba a su habitación al caer la tarde, abría la ventana y leía sus letanías junto al croar de su rana”.

A partir del texto Uribe me comentaba como la rutina y la perpetuación de la “norma” como elemento fundamental del trabajo socioeducativo eran los enemigos fundamentales en cualquier tipo de innovación educativa. Creo que eso mismo puede aplicarse a las actividades física recreativas en relación a ese doble binomio: rendimiento – participación. La fuerza del deporte profesional y de los medios de comunicación de masas que lo difunden y lo utilizan como contenido fundamental de sus programaciones impregna toda la práctica de actividades física y sin duda resulta difícil aislarse de ella.

Sin embargo la actividad física recreativa mantiene, pese a ser ignorada por los medios de comunicación, un gran atractivo para las personas si mantiene su condición de “recreativa”. Sus funciones, siguiendo a CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). las podemos centrar en:

- . Depurar bienestar.
- . Dotar de mayor capacidad de expresión.
- . Desarrollar la creatividad.
- . Motivar y disponer para el Ocio.
- . Expandir horizontes personales.

- . Responder a necesidades individuales.
- . Facilitar experiencias positiva.
- . Generar “Flujo positivo” y experiencias optimas,

La actividad física recreativa es un estado de ánimo, causado por la tendencia humana hacia el ocio, el juego, el disfrute, las experiencias optimas. Se identifica con el juego y posee gran parte de sus elementos: Reglas libremente aceptadas, espíritu propio, tensión, alegría, sensación de ser de otro modo, posee cierto grado de espontaneidad, estructuras menos complejas, reivindica lo gratuito. La Recreación es educación en el sentido más amplio de la palabra. La intención educativa va a enlazar y potenciar las posibilidades de la recreación. Es Educación Informal que genera la propia actividad. (ARRIBAS, 2000).

Su atractivo radica en su diferenciación respecto a la competitividad, es justamente esa diferencia lo que marca su mayor atracción, y cuando la ignoramos o cuanto menor es, más pérdida de atracción sufren. Arribas, ya nombrado anteriormente, estable como puntos fuertes las siguientes características:

- *Actividades libremente elegidas y realizadas, tanto en forma como en grado de implicación, donde existe una voluntariedad explícita en la persona.
- * Motivación y disposición hacia una actividad corporal contextualizada, en la que podamos obtener experiencias optimas. Posibilitan el acercamiento a la actividad física a sectores de la población tradicionalmente alejados de ella.
- * Satisfacción de las necesidades de movimiento, de emoción, riesgo controlado, incertidumbre y de entablar relación con otros, con la propia práctica y con los espacios donde ésta se realiza.
- * Posibilidad de manifestar el espíritu lúdico, la auto-expresión, de adaptarse a códigos flexibles, donde la actividad esté al servicio de las personas y no a la inversa.
- * Alternativa a las prácticas tradicionalmente arraigadas en diferentes contextos, con un carácter más humano, inclusivo y accesible a todos/as. Busca nuevos espacios, materiales, códigos y procesos motrices más creativos. El protagonismo esta centrado en los propios participantes
- * Incentiva la experiencia social compartida. La AF se convierte en punto de encuentro donde convergen aficiones, intereses, ilusiones, retos y sentimiento de pertenencia a un grupo. Debe ser una puerta para la comunicación e integración a través de la práctica.
- * Todo el mundo puede participar sin que sexo, edad, capacidades físicas o técnicas sean factores limitantes, donde participar con los demás es más

importante que contra los demás. Existe flexibilidad en su desarrollo¹⁴ a las que personalmente añadiría:

- * el desarrollo de la creatividad, especialmente cuando hablamos de actividades no normativizadas como los deportes de competición y que permiten que el propio grupo establezca y varíe las normas.
- * y la aceptación del "perder" como algo cotidiano, secundario y existente en todo tipo de juego, sin que llegue a convertirse en su característica más singular e importante.

3. Recreación frente a norma: la actividad física recreativa, alternativa y camino hacia el deporte.

De todo lo dicho en los puntos anteriores se desprende que las actividades físicas recreativas van sin duda más allá del deporte normativizado y en muchos casos deberían ser camino hacia él mismo. El riesgo que impide a muchos niños y niñas llegar al deporte es la excesiva supremacía de la "norma". Si a un grupo de esos niños de seis a ocho años que se inician en un deporte como baloncesto o fútbol les insistimos en la necesidad de conocer bien las normas y respetarlas, y les reprendemos cada vez que cometen un error en su aplicación, es muy fácil que solamente unos pocos de ellos lleguen a practicar ese deporte unos años después.

La norma destroza el marco lúdico. La actividad física recreativa mediante cualquiera de los juegos que inician el deporte, juegos predeportivos, puede ser el camino para llegar al deporte habiendo disfrutado de la actividad, habiéndose sentido satisfechos por su desarrollo y por todas las incidencias que durante él mismo se han producido.

Si montamos un gran juego en el que introducimos elementos del balón –torre, del balón-tiro y de "pelota en el cajón" y lo enmarcamos en una historia lúdica que nos genera el marco de fantasía, sin duda los niños no están practicando balonmano y balón-tiro, pero estarán en disposición de iniciar esos deportes, acostumbrados en gran manera a los movimientos necesarios para su correcta ejecución.

Hace unos años, en un curso de Animadores Juveniles-Directores de Campamentos para estudiantes de carreras de educación que se desarrollaba en el Pirineo Catalán, realizábamos una ruta de varios días cerca del Parque Nacional d'Aigües Tortes. Era el final del mes de junio y una de las noches acampábamos junto al Refugio del Estany Negre. Allí coincidimos con un grupo francés de mediana edad que hacia la travesía hacia Arties en sentido contrario a la nuestra. Era un grupo reducido, unas diez personas, que iban muy bien equipadas para la travesía por un paraje que aun estando

¹⁴ ARRIBAS, H: Actividad Física, Ocio y Educación: El valor de las actividades físicas recreativas. Comunicación presentada al 6º Congreso Mundial de Ocio. Universidad de Deusto. Bilbao, 3-7 julio 2000, pg. 8

a final de junio, tenía bastante nieve. Su guía, un poco irónicamente, me preguntó cómo nos atrevíamos a realizar la ruta sin piolets ni polainas. Un tanto divertido, le aseguré que si llevaba piolet y le mostré mi bordón, una rama de avellano que yo mismo había afilado antes de salir del campamento base y respecto a las polainas, le enseñé los dos pares de bolsas de basura que aislaban mis calcetines de la humedad.

No pretendo en absoluto plantear que hay que olvidarse de los elementos de seguridad necesarios antes de realizar una actividad física, sino simplemente que manteniendo una precaución elemental, esos elementos podían ser reemplazados por otros que realizando la misma función, era el mes de junio y no estábamos haciendo escalada en la nieve sino una simple travesía, nos resultaban sin duda más baratos, mucho más divertidos y además nos permitían desarrollar nuestra propia creatividad.

La tesis que planteo es que en las actividades físicas recreativas, y salvando todas las cuestiones de seguridad necesarias, la “recreación” debe estar por delante de las normas, las modas, las vestimentas, los detalles más o menos prácticos, etc. Es la única manera de que los participantes desarrollen su imaginación, personalicen la actividad y se sientan realmente a gusto con ellas.

4. Algunas recomendaciones internacionales

Em 2003, las Naciones Unidas a instancias del Secretario General (ONU 2003), publicaron un informe titulado: “Deporte, Recreación y juego”, en el que entre las Recomendaciones adoptadas podemos destacar las siguientes:

1. Incorporar el deporte y la actividad física en el programa de desarrollo de los países y los organismos nacionales e internacionales de desarrollo, haciendo un particular hincapié en la juventud.
2. Convertir la práctica del deporte en un propósito y en una herramienta para lograr los Objetivos de Desarrollo para el Milenio y las metas de otras conferencias internacionales y alcanzar las metas más amplias de desarrollo y paz.
3. Incluir las iniciativas relacionadas con el deporte en los programas de los organismos de las Naciones Unidas siempre que sea apropiado, y de acuerdo con la evaluación de las necesidades locales.
4. Facilitar el establecimiento de alianzas innovadoras que incluyan el deporte como herramienta de desarrollo.
5. Como parte de la asistencia para el desarrollo en el exterior, instar a los gobiernos a destinar recursos a iniciativas y programas deportivos para el desarrollo que traten de lograr la máxima participación y acceso al “deporte para todos” dentro de sus propios países, y fortalecer la posición del deporte y la actividad física en la formulación general de las políticas. Así mismo, urgir a los aliados del sistema de las Naciones Unidas – incluidos el sector privado, las organizaciones deportivas y la sociedad civil– a brindar apoyo financiero y en especie para el deporte en favor del desarrollo y la paz.

6. Alentar al sistema de las Naciones Unidas a buscar mecanismos novedosos para hacer del deporte un medio de comunicación y movilización social tanto a nivel nacional como regional y local.

En su desarrollo, el informe destaca tres aspectos fundamentales de la actividad física y el deporte, por los que entiende que los diferentes gobiernos de la tierra lo han de apoyar:

a) Una práctica que enriquece la vida

Mediante el deporte, la recreación y el juego, los niños y los adolescentes de ambos sexos aprenden a pensar críticamente y a emplear su criterio para solucionar problemas. Esas actividades promueven el sentido de la amistad, la solidaridad y el juego limpio. También enseñan autodisciplina y respeto por los demás, fortalecen la autoconfianza, propician el liderazgo y desarrollan habilidades de afrontamiento y la capacidad de trabajar en equipo. No menos importante, el deporte, la recreación y el juego enseñan a los niños y niñas a hacer frente a las dificultades, y los preparan para asumir papeles de liderazgo y convertirse en individuos responsables y útiles a su comunidad.

b) En los campos no hay diferencias

Con frecuencia se margina a los niños y a los adolescentes por tener alguna discapacidad física, mental o visual, o por vivir en zonas azotadas por la pobreza, la violencia o el conflicto armado. O por ser niñas. Esos niños, niñas y adolescentes no solo pierden la oportunidad de gozar de una infancia alegre, sino la posibilidad de desarrollar las habilidades con que el deporte prepara a los niños, niñas y jóvenes para la vida. Por lo general, los niños y niñas que no tienen acceso a los campos de juego son los mismos que no asisten a la escuela.

El deporte es una herramienta poderosa para promover la igualdad. El deporte contribuye a que los niños y las niñas con discapacidades adquieran confianza en sí mismos, que luego pueden aplicar a otros aspectos de su vida. A la hora de encestar o de anotar un gol, lo que cuenta son las habilidades y no las discapacidades. Combinados con información sobre la salud, los deportes también son útiles para educar a las comunidades en la prevención de ciertos problemas físicos y para recalcar la importancia de la vacunación, la nutrición adecuada y el consumo de sal yodada. El deporte puede ayudar a las niñas y a las jovencitas a afirmar su lugar en la sociedad, y les brinda la oportunidad de ejercer control sobre sus vidas. Este aspecto es de la mayor importancia, teniendo en cuenta la tremenda presión que existe para que inicien temprano su vida sexual. El deporte ayuda a que las niñas adquieran autoestima y respeto por su cuerpo. Así mismo, les permite establecer amistades y les enseña a ejercer liderazgo, a ser autosuficientes y autónomas. Contradiendo el estereotipo de

que las niñas son más débiles que los niños, el deporte las expone a modelos femeninos de comportamiento, lo que hace que sus metas en otros aspectos de la vida les parezcan alcanzables.

b) El juego, una herramienta para la paz

En épocas de conflicto, posconflicto y emergencias, el deporte, la recreación y el juego proporcionan esperanza y sentido de normalidad a los niños y adolescentes de ambos sexos. Esas actividades también ayudan a que los pequeños que han sufrido traumas canalicen sanamente el dolor, el temor y la pérdida. De igual modo, ayudan a cicatrizar las heridas emocionales creando un ambiente seguro en el que los niños, niñas y adolescentes pueden expresar sus sentimientos, aprenden a confiar y establecen su autoestima y la confianza en sí mismos. El deporte, especialmente los que implican formar parte de un equipo o de un club, desarrolla en los niños ex combatientes un sentido de pertenencia que es crucial para su reintegración a la comunidad.

El deporte es un lenguaje universal con la capacidad de superar diferencias y fomentar valores esenciales para una paz duradera. Es una herramienta poderosa para liberar tensiones y facilitar el diálogo. En los campos de juego, las diferencias culturales y políticas se esfuman. Los menores que hacen deporte se dan cuenta de que es posible interactuar sin coerción ni explotación. Los jugadores actúan bajo una serie de reglas cuyo cumplimiento es vigilado por un árbitro. Además, existen sanciones para castigar las transgresiones y evitar que surjan enemistades entre los adversarios.

5. Hacia dónde vamos en las actividades físicas deportivas

En los últimos cuarenta años, ante la creciente demanda social, las diferentes instituciones públicas y privadas se han visto obligadas a multiplicar la oferta de AF, crear nuevos espacios deportivos e intentar ampliar la oferta desde nuevas formas prácticas, de cara a llegar al mayor número de ciudadanos posible. Junto a la eclosión del deporte y su generalización a través de los medios de comunicación de masas, y posiblemente por un cierto mimetismo con el hecho deportivo en sí, se ha ido multiplicando la oferta de actividades físicas recreativas como elemento integrante de la calidad de vida, y como forma de ocupar el ocio de forma activa enriquecedora y compartida. Junto a la línea más competitiva de las actividades que en algunos grupos y modalidades es muy mayoritaria, se nos presenta otra forma de entender las actividades físicas, asociada al concepto recreación, juego, emoción, participación activa; donde al tiempo de divertirnos y disfrutar podamos formarnos y aprender.

Junto a esto, es evidente que el aumento de la calidad de vida que el estado del bienestar ha generado en toda la Europa occidental ha producido también una clara demanda social de estas actividades, lo que sin duda ha permitido un desarrollo rápido de la oferta de ellas, cada vez más importante a nivel cuantitativo y cualitativo.

Miranda y Camerino (1996), en un estudio publicado en 1996, nos marcaban los cinco bloques temáticos de recursos recreativos que más se iban a desarrollar en los siguientes años:

- Condición física y mantenimiento recreativo.
- Iniciación deportiva recreativa
- Juegos recreativos para estimular la expresión
- Terrenos de aventura y posibilidades de naturaleza
- La fantasía recreativa como un ejercicio para la interdisciplinariedad, donde se une lo motriz, lo emocional, y lo racional, preparando al grupo a trabajar creativamente.

Si esta diferenciación de ámbitos la unimos a las características de la población que se acerca a las actividades físico-recreativas y que podíamos concretar como:



Generalización de las actividades a ambos sexos.



Crecimiento de las actividades hacia la población adulta y tercera edad.



Importancia cuantitativa del sector “adolescentes-jóvenes”



Oferta dirigida especialmente hacia la población urbana

Claro que en 1996, no habían aparecido las redes sociales y la actividad recreativa virtual, pero aun así las actividades físico-recreativas se constituyen en una herramienta clara de dinamización grupal y de freno al individualismo y la excesiva competitividad, sus tendencias en los próximos años deberían ir definidas por los siguientes ejes

1. Aumento cuantitativo importante de la población que practicará estas actividades, especialmente en el sector de adultos y tercera edad.

2. Tendencia a la “miniaturización” de las instalaciones y las prácticas deportivas recreativas para hacerlas más accesible a los entornos urbanos y a los grupos pequeños de participantes, de interrelaciones más fáciles: fútbol-3, basket-3, fútbol-5, fútbol-7, squash, pádel, “juegos de guerra en interior”, etc

3. Multiplicación de los actividades recreativas de aventura dirigidas a una población joven y adulta que impliquen, real o simuladamente, emociones fuertes y necesidad de cohesión grupal: rafting, canoa, kayak, barrancos, puenting, juegos de guerra, etc., al tiempo de una fuerte relación interpersonal y un fuerte sentimiento de cohesión grupal.

4. Mantenimiento de la demanda de acondicionamiento físico en medio cerrado (gimnasios) y paulatino aumento de la demanda en medio abierto (circuitos de mantenimiento, parques, footing, etc).

5. Potenciación de los juegos y actividades recreativas que estimulen la expresión personal y la relación interpersonal: juegos de guerra, orientación, senderismo, pistas,

6. Disminución de aquellas actividades físico-deportivas de carácter recreativo que no logren reducir sus actuales niveles de agresividad especialmente en la práctica del fútbol (campeonatos de empresas, fútbol-7, amateurs, y dificultad para encontrar jueces para estas actividades.

7. Aumento de las actividades físico-recreativas para la tercera edad en medio urbano (petanca, birlas) y de sus actividades en medio cerrado externo (balnearios, centros de mantenimiento, ...). Este aumento será mucho más importante entre las mujeres.

8. Necesidad de potenciar la iniciación deportiva escolar a partir del juego y de las prácticas pre-deportivas, uniendo los sectores de las actividades físico-deportivas y la Animación y presionando a las AMPAS para que se alejen de un modelo competitivo y de rendimiento en la actividad deportiva escolar.

9. Y evidentemente la actividad recreativa virtual, desarrollada a través de los video-juegos, de las redes sociales, de los “escape room”, de toda la actividad lúdica de carácter virtual, cuando no, de la propia inteligencia artificial adentrada también en el terreno lúdico.

Hace años, tuve la suerte de coordinar el equipo de profesores que a partir de quince años de experiencia en los Cursos de Animadores-Juveniles/(Directores de Campamentos y Colonias para maestros, resolvimos publicar una especie de Manual de los Cursos que se tituló: “Animación y Pedagogía del Tiempo Libre” (SENENT, 1998). En la dedicatoria de ese libro, escribíamos entre otras cosas que iba dirigido:¹⁵

“A los que descubrieron que la sonrisa del niño y el ceño fruncido del adolescente significan a veces la misma cosa, que el hastío y la ilusión dependen a veces de un gesto, que el silencio es tan placentero como la mejor música y la danza tan seria como el mayor silencio,

A los que se perdieron y aún lo recuerdan, a los que encontraron a otros y aún lo saborean, a los que se encontraron a sí mismo y fue un descubrimiento tan grande que no han podido olvidarlo.

A los que animaron la vida entre los muros y el asfalto, a los que provocaron la risa del niño, la ilusión del joven, a los que dieron su tiempo y su esfuerzo sin pedir nada a cambio, y hoy lo recuerdan con orgullo como parte incambiable de sus vidas.”

Creo que estas palabras bien podrían dirigirse a los que organizan y desarrollan actividades físico-recreativas, pues aun cuando se trate de verdaderos profesionales, buena parte de su trabajo va a ser vocacional, son realmente de educadores que buscan a través de esas actividades que las personas sean cada vez más autónomas, más creativas y más sociables. Mantener ese ideal de la participación frente al oleaje de

¹⁵Senent, JM (1998): Animación y Pedagogía del Tiempo Libre. Edetania Ediciones. Godella. Pag. 9.

competición y rendimiento que nos llega desde tantos sitios, va a ser realmente el reto de los próximos años y la condición para convertirse en instrumentos de dinamización grupal.

Tampoco quiero decir con esto que haya que eliminar la competición, pero sí hemos de cambiar la educación de cómo afrontarla y no han de ser los únicos juegos recreativos con los que nos eduquemos, con los que crezcamos ni tampoco con los que disfrutemos en la vida adulta.

Hoy en día, florecen cantidad de actividades grupales en las que tú rival no es otro grupo de personas, sino una meta, un objetivo, el tiempo y para lograrlo es primordial la cooperación y el trabajo en equipo. Me viene a la cabeza por ejemplo el boom de las “Escape Rooms” una actividad que se ha hecho muy popular en los últimos años y que muchas empresas utilizan como actividad complementaria para fomentar la cooperación y mejorar las relaciones entre empleados.

Un misterio en frente y el reto de resolverlo en un tiempo limitado, con la necesidad del trabajo de todos para poder hacerlo lo antes posible. Vamos a plantear este tipo de juegos, llamados juegos cooperativos con algunos ejemplos que pueden ayudar de una forma lúdica a la colaboración y al entendimiento de un grupo de personas.

Pero también veremos juegos en los que existen dos equipos, el problema no es que haya ganadores y no ganadores, el problema es anteponer el resultado a todo, al esfuerzo, a la diversión, al aprendizaje.

En la vida diaria también encuentras situaciones en las que no consigues lo que quieres... no resultas elegido en la entrevista de un trabajo, no apruebas un examen que realizas. Cómo en el juego deportivo, como afrontes esta situación y sobre todo como te enseñen a afrontarla dirá mucho de ti como persona y te ayudará en futuros retos.

ACTIVIDADES APLICADAS

6. Propuesta práctica: Juegos cooperativos o no competitivos

7.

a) El Doble círculo

Este es un juego divertido tanto como para grupos que se conocen como para grupos de personas que acaban de conocerse, ya que después de un rato hace que la gente vaya soltándose y cogiendo confianza con el resto.

Desarrollo

Se forma un círculo interior con la mitad de las personas del grupo dejando un metro de separación entre los componentes del círculo.

Luego se forma un círculo exterior de la misma forma, colocando una persona detrás de cada persona del círculo interior. Estos se sitúan pegados a los de delante, sin que haya hueco entre ellos.

Se reparten algunos churros de piscina entre los miembros del círculo exterior.

De inicio habrá un jugador que esté pillando, éste jugador llevará un chorro de piscina y un jugador que ha de huir. El objetivo es golpear con el chorro al jugador que huye, solo se puede golpear por debajo de la cintura.

El jugador que huye, solo puede escapar dando vueltas al círculo, el jugador que persigue si puede atravesar el círculo y ahora la dinámica es la siguiente:

El jugador que huye, se ha de colocar delante de alguien del círculo interior, de esta forma el que queda tercero en la fila es el que entra en juego, sino tiene chorro, ha de escapar de la persona que estaba persiguiendo pero si tiene chorro, pasa a ser el perseguidor y el jugador que perseguía es el que ha de escapar, deja el chorro en el suelo y pasa a ser “el ratón”.

Es muy divertido y la gente se va soltando y cogiendo confianza con el resto para darles con el chorro.

Cada cierto tiempo hay que parar el juego y volver a hacer los círculos más grandes porque se irán haciendo más pequeños.

Material

Churros de piscina.

b) Cruzar el río.

Esta dinámica además de ser muy divertida y tener muchas variantes, fomenta la colaboración entre todos los miembros del grupo. Puede tener un elemento competitivo si se realiza contra otros grupos pero por experiencia con esta actividad, la competición potencia el esfuerzo pero no fomenta malas conductas entre los participantes.

Desarrollo

El desarrollo de la actividad es el siguiente: Se hacen equipos equitativos de número de personas por grupo, con el objetivo de llegar del punto A al punto B sin poder tocar el suelo con un material determinado y el objetivo se consigue cuando todo el equipo consigue pasar al punto B e incluso se puede decir que es necesario que lleguen con todo el material.

Hay muchas variantes dentro del juego.

- Utilizar solo el material que se les da
- Potenciar la creatividad, dejando que un grupo use su propio material (ropa, zapatillas) si es por iniciativa propia

- Penalizar cuando un miembro del equipo toca el suelo volviendo todos al principio o solo el miembro que ha tocado el suelo.
- Penalizar cuando un miembro toca el suelo, dificultándole la labor para continuar (por ejemplo vendándole los ojos, o atándole los pies para que el resto del equipo tenga que ayudarlo ya que tenga más complicado valerse por si mismo)

Lo importante es fomentar ese trabajo en equipo y dejar claro que nadie puede quedarse atrás y que el objetivo no se consigue hasta que todos los miembros del equipo consiguen cruzar llegando a la otra orilla.

Material

Lo que se reparta a cada grupo para poder cruzar el espacio y que siempre sea el mismo a cada equipo. Colchonetas, esterillas, aros, telas, cuerdas, carritos... se puede hacer distintos tipos de material y da para situaciones diferentes.

c) La ambulancia humana.

Otro juego divertido que potencia la cooperación y la relación entre los participantes, es la ambulancia humana, al fomentar un esfuerzo físico grupal y pasando todos por el papel de “el paciente”

Desarrollo

En este juego lo ideal son grupos de siete u ocho personas y consiste en tumbar a alguien en una colchoneta y transportarle del punto A al punto B. Recalcar el nombre del juego, se llama la ambulancia porque el jugador que va en la colchoneta ha de llegar seguro al punto B. En este punto se cambia la persona que estaba tumbada, para que todos pasen por el papel del paciente que va dentro de la ambulancia.

El juego finaliza cuando todos los jugadores han pasado por el papel de paciente. Importante que todos participen llevando la colchoneta y que sean suficientes jugadores para tener fuerza suficiente para hacerlo.

Se puede realizar junto a otros equipos con una competitividad de carrera de relevos o con un grupo únicamente, es más motivante con otros grupos pero genera una actividad muy lúdica y no una competitividad negativa.

Material

Colchonetas, de un grosor consistente para que se pueda transportar a la jugadora sin poner en peligro su integridad entre varias personas.

d) Dentro-Fuera

Esta dinámica ayuda a crear un buen ambiente dentro del grupo y sirve para que sus integrantes se relajen conjuntamente, además de perder la vergüenza entre ellos.

Desarrollo.

Se forma uno o varios círculos con las personas que vayan a participar, ideal círculos de mínimo ocho personas. Los participantes se dan la mano entre sí y han de atender a las instrucciones del guía de la dinámica.

Hay tres fases. En la primera, los jugadores han de repetir y hacer lo que diga el guía y moverse como éste diga. Si dice dentro, todos dan un salto hacia dentro del círculo, si es fuera hacia fuera, si es derecha hacia la derecha y si dice izquierda hacia la izquierda. Esta primera fase sirve para empezar a coordinarse como grupo e ir rompiendo el hielo entre los participantes.

En la segunda fase, Los jugadores han de repetir lo que diga el guía del juego, pero hacer lo contrario de lo que ha dicho. Es decir, si el guía dice “Dentro” ellos repetirán la palabra pero han de saltar hacia fuera.

Y por último en la tercera fase, han de hacer lo que diga el guía del juego pero decir la palabra contraria, es decir si el guía dice “Derecha” ellos tendrán que decir “Izquierda” pero el salto lo darán hacia la derecha.

Con las instrucciones de la segunda y la tercera fase, mucha gente se empieza a equivocar y saltar al contrario del grupo, por lo que empieza la confusión y las risas entre todos los participantes. Este juego además no requiere de ningún tipo de material y viene bien tanto como para grupos que no se conocen como para grupos que ya se conocen para empezar una actividad.

e) La retirada de sillas

El juego potencia la confianza, el contacto y el trabajo en equipo entre los participantes.

Desarrollo

Por grupos de cuatro, lo más divertido es realizarlo con dos grupos a la vez. Se colocan cuatro sillas formando un cuadrado a un metro de distancia cada una, en la que no todas miran a la misma dirección de forma que todos los jugadores tengan el culo en la silla pero se reclinan y apoyen su cabeza en los muslos de otro jugador. Formando un cuadrado.

Una vez ya los cuatro miembros del grupo sentados y recostados de esta forma. La persona encargada de dirigir el juego, irá quitando sillas poco a poco y los jugadores han de resistir sin que caiga la estructura hasta que finalmente se hayan quitado las cuatro sillas. El objetivo es aguantar hasta la retirada de la última silla y si juegan dos grupos y ambos lo consiguen, a ver cual aguanta más.

Material

Cuatro u ocho sillas iguales.

f) El fútbol humano

En este juego se trabaja la cooperación entre los jugadores, uniéndolos como si fueran figuras de fútbol unidos por una barra metálica. Es interesante porque se igualan mucho las diferencias entre los que juegan mejor y peor y porque al estar unidos las diferentes líneas, todos se han de coordinar para moverse hacia un lado o hacia otro.

Desarrollo

Se dividen los participantes en dos equipos, por ejemplo dos equipos de 10 personas, en un campo de fútbol sala o similar. Y cada equipo se divide en las 4 posiciones. El portero, que irá libre y jugará con normalidad, la línea de defensa, la de centrocampistas y los delanteros. Estas tres líneas ya van cogidas de la mano y solo se pueden mover horizontalmente simulando los jugadores de un fútbol.

Para que el juego sea más dinámico, cuando el balón salga fuera del terreno de juego, los organizadores son los que pondrán el balón en juego y para hacerlo más divertido, yo recomiendo jugar con dos o tres balones y si pueden ser de distinto tamaño mejor, al final se cuenta el tanteo entre un equipo y otro.

Material

Un campo de fútbol sala o similar, y pelotas que no sean excesivamente duras, si pueden ser de goma o de espuma mejor.

g) A través del mundo.

Este es un juego de cooperación que requiere la ayuda entre los miembros del mismo grupo y también entre los diferentes grupos para que todos alcancen el objetivo.

Desarrollo

Se forman diferentes grupos, mínimo de cuatro personas, por ejemplo cinco grupos de seis personas y se coloca a cada grupo en un espacio delimitado separado por una distancia entre 7 y 10 metros. Se puede realizar con una sola pelota o con varias a la vez, el objetivo puede variar según la destreza y la cantidad de jugadores pero sería chutar la pelota desde el espacio delimitado de tu grupo, y que otro grupo cogiera la pelota sin que cayese al suelo, de este modo la persona que ha chutado cambiaría de grupo, cambiando a través del mundo.

El objetivo puede ser que todos cambien de grupo una vez o que todos pasen por todas las zonas.

Con varias pelotas a la vez es más dinámico y hace que los participantes estén más atentos, teniendo que coger la pelota dentro de su espacio sin que toque al suelo para que el compañero pueda viajar.

Cuando todos los grupos cumplen el objetivo el juego finaliza, se puede hacer con tiempo para motivar a los participantes.

Material

Pelotas de goma

h) El pueblo

Este es un juego de presentación ideal para grupos que no se conocen, totalmente cooperativo que necesita la participación de todos para lograr el objetivo.

Desarrollo

El pueblo está de enhorabuena, le han concedido una subvención para un nuevo centro social pero han de realizarlo antes de que acabe el curso actual. Al andar muy escasos de tiempo, es necesario la participación y coordinación de todos los habitantes para llevarlo a cabo.

Se reparte un papel con oficio, una habilidad y una necesidad a cada participante. Por ejemplo: Notario, firma permisos, requiere a un arquitecto. En un tiempo determinado, todos han de andar por el espacio preguntando al resto por su rol y por lo que necesitan para poder llevar todas las tareas a cabo para terminar el proyecto a tiempo.

El juego se puede complicar de muchas formas, según los requerimientos y las habilidades que se les dé a cada personaje, así como todos los requisitos necesarios que necesita el pueblo para la construcción del centro de ocio.

Material

Papel, bolígrafo y todo el material que requieran las habilidades planteadas por el juego para terminar el proyecto.

8. CONCLUSIÓN

Estas propuestas prácticas tienen como objetivo no solo fomentar el trabajo cooperativo sino también la mejora del ambiente del grupo con una herramienta tan valiosa como la que es el juego. Como comentamos en la introducción, la competición no tiene porqué ser mala pero ha de ser educada y empezar con los juegos cooperativos es una buena forma de hacerlo.

La utilización de estos juegos, en las que muchos de ellos es imprescindible el trabajo de todo y el éxito individual de cada uno de los participantes para el éxito grupal hará que cuando estos grupos realicen juegos competitivos sean más comprensivos con compañeros, rivales y con la gente que dirige el juego sean árbitros, jueces o educadores.

No pretendemos indicar que la competición es forzosamente algo malo. Los adolescentes tienden a ser competitivos por lo que no tiene sentido anular esa competitividad. Lo que deseamos hacer es educarla, moderarla, pues la vida hoy es

fundamentalmente competitiva y no tendría sentido que educáramos a nuestros niños y adolescentes para vivir en una sociedad idílica que no existe.

Lo que buscamos, fundamentalmente, es que una práctica de actividades y juegos no competitivos va a moderar la competitividad posterior y en todo caso la va a hacer vivir siguiendo patrones de conducta que el niño o adolescente habrá podido vivenciar a través de los juegos y actividades no competitivas.

Hacerlo lo mejor posible, querer ganar, aceptar la derrota son acciones que se pueden transferir de cualquier juego a nuestro día a día, por lo tanto, la competitividad, no hay que intentar evitarla sino educarla para que se viva de la mejor manera posible. En el fondo, deseamos poner límites a la competitividad, indicar que no todo vale para quedar por encima del otro, que hay ciertas normas que no debemos traspasar y que las actitudes puestas de manifiesto en los juegos y actividades no competitivos son una buena base para encarar las actividades de la vida cotidiana.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTON, M (2011): Los juegos cooperativos en educación física. Pedagogía Magna, Nº. 11, págs. 109-116

ARRIBAS, H (2000): Actividad Física, Ocio y Educación: El valor de las actividades físicas recreativas. Comunicación presentada al 6º Congreso Mundial de Ocio. Universidad de Deusto. Bilbao, 3-7 julio 2000.

CAMERINO, O (2000) *Deporte Recreativo*. Barcelona. Inde

DUMAZEDIER, J., (1988), *Revolution culturelle du temps libre*. Meridiens Klincksieck.)

ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): La enseñanza de las actitudes y valores. Nau Llibres. Valencia.

FABRA, M. L. (1994): Técnicas de grupo para la cooperación. Ediciones Ceac. Barcelona.

FRITZEN, S (1988): *70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Sal Terrae. Santander.

GIRALDO, J (2005): Juegos cooperativos: jugar para que todos ganen. Madrid. Océano,

GONZÁLEZ, JL y otros (2006): Las Actividades cooperativas y competitivas fuera y dentro del aula. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, ISSN-e 1577-0788, Nº. 21, 2006, págs. 39-60

GUITART, R.M. (1990): 101 Juegos no competitivos. Graó. Barcelona

MIRANDA, J. Y CAMERINO, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca: Amarú

ONU (2003): Deporte, Recreación y Juego. Informe del Secretario General. http://www.unicef.org/spanish/publications/files/5571_SPORT_SP.pdf

SEMENT, JM (1988): “*La Educación del Tiempo Libre en las Escuelas Universitarias de Magisterio*” en Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado. nº.2 Teruel

SEMENT, JM (1998): Animación y Pedagogía del Tiempo Libre. Edetania Ediciones. Godella

SEMENT, X y SEMENT, JM (2022): La Cooperación como instrumento de aprendizaje e impulsora de las relaciones sociales, en Senent, JM (Coord): Aperos. Recursos de Formación para Educadores. Universitat de Valencia.

SEMENT, X y SEMENT, JM (2011): “Metodologías lúdicas predeportivas para el desarrollo de valores y actitudes en la intervención socioeducativa”, en Senent, JM (2011): Experiencias e instrumentos de innovación en educación social. Llorens Editor. Valencia.

SEMENT, X y SEMENT, JM (2012): “Pasa la bola” Cuaderno y Guía de juegos y ejercicios para el desarrollo de valores. Ayuntamiento de Valencia

URIBE, M (2002): “Juegos y Dinámicas para la clase de Religión” Congreso de Profesores de Religión. Santiago. República Dominicana. Junio 2002.

ACERCAMIENTO HUMANIZANTE Y SOCIOEMOCIONAL

A LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea Reynaga

CISEN – Universidad Nacional de Salta

Sonia Ortega-Gaite

Universidad de Valladolid

María Jesús Perales Montolío

Universitat de Valencia

1. Introducción

Partiendo de una aproximación humanizante y humanizadora a la educación, en este capítulo se aborda la función de la evaluación como una oportunidad destacada para que la escuela sea un contexto integrador de aprendizaje. La doble función de la evaluación, formativa y sumativa, puede ser abordada de forma constructiva y empática, y para ello en este texto se reflexiona sobre cuáles son las implicaciones socioafectivas de la evaluación para todas las personas implicadas: para el alumnado, pero también para el profesorado y las familias. Además, en el texto se ofrecen sugerencias para facilitar un acercamiento humanizante a la evaluación y la reflexión conjunta del equipo docente sobre esta cuestión, con propuestas que, aunque están pensadas expresamente para educación primaria, pueden ser fácilmente transferibles a otros niveles educativos.

La evaluación de aprendizajes es una de las funciones más complejas dentro del quehacer docente. Su vinculación inherente con los procesos de calificación y toma de decisiones (por ejemplo, respecto a la promoción o no en un ámbito de conocimiento) condiciona la forma en que es abordada dentro del aula, y también en las dinámicas colectivas de los equipos docentes.

La finalidad fundamental de la evaluación debe ser la observación y la devolución de información orientada a la mejora, orientada al acompañamiento de procesos individuales y colectivos de aprendizaje y crecimiento en el aula. Deberíamos poder llevar también esa filosofía de acompañamiento desde la evaluación fuera del aula, incorporando información y procesos relevantes que se producen en otros espacios dentro de la escuela, pero fuera del salón de clase. Esto sería coherente con una visión integradora de la educación, una visión de la escuela como agente educativo, de los equipos docentes como equipos coordinados que actúan con el alumnado en todas las dimensiones. Pero esto añade elementos de complejidad y no siempre es posible.

En este capítulo queremos plantear la evaluación de aprendizajes como una dimensión compleja que merece un tiempo de reflexión colegiada desde los equipos docentes. El equipo docente está habituado a hacer una evaluación continua, formativa, acompañando los procesos educativos dentro de su grupo clase; y también a tomar decisiones y concretar la evaluación en calificaciones específicas, con una función sumativa. Es algo que forma parte de la cotidianeidad de la función docente y que está ampliamente fundamentado (Scriven, 1967; Jornet et al., 2013).

Queremos en este capítulo plantear reflexiones sobre ese proceso de evaluación, desde la perspectiva socioemocional, con una sensibilidad que va más allá del desarrollo de competencias cognitivas.

Partimos de una evidencia: el momento de “dar las notas” es un tiempo estresante para el alumnado y para las familias. A pesar de todo el esfuerzo que las escuelas y el profesorado hacen para reforzar la función formativa de la evaluación, y para visibilizar la función de acompañamiento, los momentos de evaluación y de devolución de calificaciones siguen siendo momentos angustiosos para muchas familias y para una parte del alumnado.

Proponemos en este capítulo una reflexión al respecto, para analizar qué situaciones se producen (tanto en la evaluación formativa, a lo largo del periodo educativo, como en la evaluación sumativa), cómo se pueden mejorar, qué tienen de formativos esos momentos de análisis final, cómo podemos reforzar ese valor inherente, y también cómo facilitar procesos que sean realmente enriquecedores para el alumnado. Proponemos estrategias para, empáticamente, ponernos el lugar del alumnado y de las familias en este proceso, y desde ahí pensar qué elementos están en juego, y cómo podemos extraer todo el potencial positivo que encierra.

1. El reto socioafectivo de la evaluación. Implicaciones socioafectivas de cómo gestiono la evaluación y el feedback de la evaluación.

Indagar sobre las emociones que se vinculan a la evaluación es un primer paso para poder reflexionar sobre las experiencias que propiciamos en el aula y más allá del aula, los vínculos que tramamos en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las y los educadores hemos aprendido, y aún estamos aprendiendo, a interpretar el lenguaje del cuerpo, porque también empatizamos con aquello que sucede en los procesos educativos, ya que somos parte del proceso. Observemos algunas emociones que nos despierta el hablar de evaluación: angustia, estrés, percepción de vulnerabilidad, inseguridad, incertidumbre, juzgar y ser juzgado, miedo, nervios, enojo, etc. En estos ejemplos encontramos incluso sensaciones que se relacionan a lo físico, como los nervios que se sienten en la panza, la angustia que se siente en el pecho y/o la transpiración en las manos.

Cuando planificamos y nos imaginamos los pasos, los rostros, los resultados, también estamos transitando diversas emociones, la pregunta es ¿qué nos pasa cuando construimos propuestas evaluativas, instrumentos, diseñamos criterios e indicadores, ¿qué estamos viviendo, experimentando en nuestro cuerpo, qué rostros visualizamos? Tomar conciencia de lo que buscamos propiciar en los ambientes de aprendizaje, es también autoconocernos, es repensar creencias sobre el rol docente, valorarnos como personas y profesionales, desmitificando nuestra tarea, construyendo una identidad pedagógica a diario.

Partir de lo personal para pensar lo colectivo es el reto socioafectivo de la evaluación. Pensar en el otro como ser sintiente nos permite salir de las limitaciones curriculares, porque disfrutar o abrazar no forma parte del diseño curricular y menos de la evaluación, en este sentido las y los docentes somos quienes decidimos el qué, el cómo y el para qué. Podemos y debemos trabajar en la transformación de la Evaluación, primeramente considerándola desde un enfoque transversal e integral, es decir que podemos considerar a las actividades como instancias evaluativas, pensando a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje para estudiantes y docentes.

En ese sentido, Anijovich y Capelletti (2017) proponen que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes. Además de la función clásica de aprobar, promover y certificar” (p.13). Es decir, la evaluación está vinculada a la idea de ayudar al alumnado a aprender y a reconocerse como aprendices; esto implica una invitación a revisar las prácticas vigentes en las instituciones escolares para reflexionar e introducir modificaciones que conviertan la evaluación en instancias de retroalimentación y dispositivos de mejora de los aprendizajes. En este sentido, la evaluación como oportunidad también estaría implicando una oportunidad en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que inciden en las subjetividades y emocionalidades del estudiantado y de las y los docentes, lo cual nos invita como profesionales de la enseñanza a repensar la misma desde una concepción más humanizante y formativa.

Las habilidades socioemocionales ayudan a las personas a identificar y regular sus propias emociones y las de los demás, y podemos citar algunas como el compromiso, la empatía o la cooperación. Existen distintas formas de referirse a las habilidades socioemocionales: no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estas denominaciones está basada en perspectivas teóricas distintas o proviene de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública. Las habilidades socioemocionales han ido adquiriendo cada vez más relevancia en el contexto educativo, en parte gracias a la evidencia sobre su importancia para el desarrollo de las y los estudiantes. Contribuyen a mejorar el bienestar general de los individuos, incluyendo mejoras en la salud física y mental, y en las relaciones interpersonales.

Las y los docentes pueden colaborar en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes de diversas formas repensando la forma en que se aborda la evaluación:

- 1) Las habilidades socioemocionales de los docentes influyen sobre la calidad de la relación docente-alumno/a. Los y las docentes que aprenden cómo regular sus emociones¹⁶ y mantener una actitud de comprensión, suelen interactuar con sus estudiantes de una manera más sensible y cálida, incluso cuando el alumnado registra problemas de comportamiento. Esta interacción permite un acercamiento humanizante a la evaluación, con un uso consciente e integrador de los instrumentos para recoger información evaluativa, una aproximación globalizadora e integral a los criterios de evaluación, y una devolución de resultados realmente formativa.
- 2) Las y los docentes con habilidades socioemocionales trabajadas internamente logran construir un mejor clima áulico, incluyendo la gestión y organización del curso, un ambiente de aprendizaje adecuado para el desarrollo de la trama grupal, la grupalidad. Este clima positivo facilita que la evaluación se integre de forma significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que el grupo, globalmente, aporte de forma constructiva en ese proceso.
- 3) Los y las docentes que han trabajado sus habilidades socioemocionales pueden ponerse, con mayor conciencia, en el lugar de sus estudiantes, no solo en el proceso de aprender, sino también en el momento de recibir la información evaluativa: ponerse “en los zapatos” del alumnado en el momento de recibir esa información, transmitida de esa forma, delante de esas otras personas, ofreciendo esas opciones de reelaboración... Esta empatía posibilita también una evaluación profundamente formativa, con aportaciones realmente constructivas y orientadas a la mejora del aprendizaje.

¹⁶ Según Rafael Bisquerra (2014), “la regulación de emociones y sentimientos, es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.”, frente a esto último creemos oportuno decir que cuando el autor refiere a emociones negativas o positivas, preferimos considerar que todas las emociones son necesarias para autoconocerse y con respecto a la regulación diremos que es importante identificar las emociones que nos permiten sentirnos mejor y estar mejor con otros/otras. Para ello hay técnicas muy conocidas, como respirar hondo y lentamente, tomar agua, optar por el silencio para no decir lo primero que se viene a la cabeza, escuchar música, etc.

- 4) Las y los docentes representan un modelo de habilidades socioemocionales para el alumnado. Intencionalmente o no, el profesorado presenta un modelo a seguir para el alumnado y por lo tanto ellos y ellas aprenden de la forma en que sus profesores regulan sus emociones, enfrentan las situaciones de estrés y gestionan el aula. Y los momentos clave vinculados con la evaluación son oportunidades excepcionales para facilitar este aprendizaje.

Desde esta mirada proponemos pensar la Evaluación como una oportunidad para resignificar la comunicación desde la inteligencia interpersonal¹⁷, por ejemplo, la comunicación asertiva, la conciencia social, la gestión de las habilidades que se ponen en evidencia en el intercambio de ideas entre estudiantes y docentes a través de la retroalimentación formativa, donde se le otorga un nuevo rol al error, haciéndolo parte de lo cotidiano, transformado en constructivo. Frente a ello la importancia de la comunicación con el grupo clase, indagando sobre sus sentires y pensamientos sobre el error, sobre lo correcto, sobre equivocarse, sobre aprender, sobre comprender, acerca del sentido de expresar dudas, de los silencios, de las miradas que responden, de los gestos.

Muchas veces pensar una evaluación formativa desde los vínculos socioafectivos significa volver a dialogar sobre nuestra relación con el saber y el poder, y en este sentido reflexionar en una pedagogía humanizadora, que nos coloque en clave de horizontalidad, en diálogo con el mundo, aprendiendo, errando, comprendiendo, enseñando, tomando conciencia, esperando, creciendo. Evaluar también es una práctica de comunicación empática y asertiva, por ello mismo la necesidad de humanizar esa práctica pedagógica, aprendiendo a brindar un *feedback*, una retroalimentación formativa, cuidando, acompañando, respetando al estudiante en su proceso de aprendizaje. Nuestra propia experiencia¹⁸ en estos procesos nos permite sugerir algunas propuestas al respecto:

- Valorar la presentación de ejemplos del tema que se está aprendiendo.

¹⁷ Gardner (1993) afirma que todos los seres humanos desarrollamos los diferentes tipos de inteligencia, pero en distintos grados. Por lo tanto, la manera de aprender de una persona varía de una inteligencia a otra, de lo cual se deduce que no todos/as aprendemos de la misma forma ni tenemos los mismos intereses. Este postulado plantea un desafío para la educación, dado que como docentes tenemos la misión de optimizar las capacidades individuales de cada uno de nuestros/as alumnos y alumnas, para ello deberemos aplicar estrategias pedagógicas que fomenten la creatividad y la colaboración en el aula.

¹⁸ Reynaga A. (2021) “Pedagogías que interpelan. Subeje 3.1. Pedagogías de los cuidados, pedagogía de la visibilidad, perspectivas críticas en educación socioemocional. Paleta de Inteligencias Múltiples en Educación”. Material elaborado por el Equipo de Educación Socioemocional para la Actualización académica en “Educación socioemocional para las prácticas pedagógicas” del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

- Focalizar positivamente en algunos aspectos del desempeño o de la producción alentando a continuar reforzando lo que indiquemos específicamente.

- Socializar los objetivos y criterios de evaluación a los y las estudiantes al principio de las actividades escolares, de forma clara y accesible, ofrece mayores oportunidades de comprender lo que el profesorado esperan de la clase.

- Tener conciencia que la opinión del/la docente es importante para las/los estudiantes. Por eso es necesario sumar (no restar) con ideas conceptuales que aporten a la comprensión y no a la confusión.

- Es preferible promover una nueva lectura de lo trabajado para poder reelaborarlo, antes que desaprobado el trabajo y luego solicitar su reelaboración.

- Cuidar la manera en la que se comunican las revisiones y observaciones es cuidar la subjetividad del estudiantado, por lo tanto es fortalecer su autopercepción y autoconfianza.

- La calificación no es urgente cuando prima el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles, antes se pueden ofrecer preguntas para que reflexionen sobre sus producciones.

- Acompañar a las y los estudiantes a identificar sus propios procesos de aprendizaje para que también puedan regular por sí mismos sus zonas de desarrollo actuales y futuras.

Queremos destacar, finalmente, el valor de la participación, de una participación consciente y comprometida del estudiantado. Así, el solo hecho de que los y las estudiantes participen podemos considerarlo como una oportunidad para repreguntar y sostener un diálogo reflexivo que conduzca a la comprensión. Se trata de explicitar y dar poder real al protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje, y también en el proceso de una evaluación formativa y realmente constructiva.

Luego de atender a estos puntos de orientación acerca de la retroalimentación, también es importante mencionar que cada vez que hablemos de "evaluación" con el grupo clase necesitamos recordar y reafirmar que *la evaluación es una oportunidad para conocernos*, para identificar cómo potenciar los procesos cognitivos, las habilidades y destrezas y también la convivencia. Hacer estos recordatorios revitaliza el vínculo y brinda confianza a las y los estudiantes, porque alimenta la confianza. Es un mensaje que se entiende como respetar el contrato pedagógico-humano entre docentes y estudiantes, disminuye la incertidumbre.

Lo mismo sucede con la familia y los docentes pares. Con estos miembros de la comunidad educativa también hay que compartir la mirada y la modalidad de evaluar, para crear acuerdos y anticipar formas de trabajo; de esta manera trabajamos con la desmitificación de la evaluación, deconstruyendo mitos y creencias negativas configuradas en experiencias y vivencias de otras infancias y de otras trayectorias formativas docentes. El trabajo con las familias respecto a cómo acompañar la

devolución de información de la evaluación formativa, y el proceso que las propias familias van a desarrollar en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijas e hijos (dentro y fuera de la escuela; dentro y fuera del aprendizaje curricular) queda como un reto pendiente. En este momento nos parece relevante atender a la reflexión que podemos hacer sobre estos temas con los docentes pares.

2. ¿Qué entendemos por evaluar y qué sentimos las y los docentes cuando evaluamos? Fichas de acompañamiento y reflexión sobre las implicaciones socioafectivas de la evaluación para trabajar en equipos docentes.

En este apartado buscamos acercarnos a los y las docentes para conformar un círculo de confianza y decirles "nosotras también sufrimos al evaluar" y es porque creemos que aún resulta difícil esquivar las estructuras administrativas y burocráticas de la evaluación en las instituciones educativas, inclusive en el sistema educativo, que perduran y son difíciles de negociar pese a la demanda de una renovación educativa. Por ejemplo, el diseño del boletín de calificaciones o los rituales escolares de premiaciones a los mejores promedios, son dispositivos escolares que están diseñados para marcar rutinas y domesticar los cuerpos. Y frente a ello no nos olvidamos que quienes educamos somos funcionarios del Estado, sin embargo y volviendo a las confesiones abiertas, sufrir por evaluar no debería ser un tema tabú, sino que deberíamos tener nuestros espacios, preferiblemente en días hábiles, para diseñar estrategias colectivas de escucha activa, abrazando y revalorizando la tarea docente.

Les compartimos a continuación algunas propuestas que nos permiten contar, narrar las experiencias propias desde el lugar de aquella, aquel estudiante, alumna/o que fuimos en nuestra escolarización, logrando identificar lo que nos movilizaba, interpelaba y que hoy requiere ponerlo en común. Son propuestas que pretenden facilitar la reflexión individual, comprometida y consciente, y que añaden un segundo momento de trabajo colegiado dentro del equipo docente, entendiendo que el aprendizaje y la reflexión en el equipo docente va a ser fundamental para construir un clima educativo en el centro que sea realmente formativo (Bakieva et al., 2018).

a. Carta a nuestras infancias:

Esta primera propuesta se diseña para reencontrarnos de una forma consciente con nuestra propia experiencia de "ser estudiantes" y, por lo tanto, de "haber sido evaluadas y evaluados dentro del sistema escolar". La mayor parte de los y las docentes han sido estudiantes de éxito... y pese a ello los recuerdos, como vamos a ver, son ambivalentes. Esto hace pensar en las y los estudiantes que no están viviendo una experiencia tan satisfactoria...

Vamos a ello.

- En el espacio en que nos encontremos es necesario ambientar con música cálida, creando un clima de confianza para proponerles que cada docente pueda escribir una *“carta a sus infancias del pasado”*, en este sencillo ejercicio buscamos reparar aquellas marcas de la evaluación, de las actitudes de otros docentes.
- Se propone una escritura individual, para luego en grupos pequeños reunirse a compartir lo producido, nuevamente con una actitud de escucha activa, *atendiendo con el corazón*, sin juzgar, sin intención de dar opiniones, solo escuchar para comprender. Lo que buscamos es que cada persona se exprese y se sienta atendida, cuidada, se trata de un acto de reparación sobre las propias vivencias de evaluación, positivas o negativas, constructivas o desafiantes.
- Luego en cada grupo se puede conversar sobre las similitudes o diferencias en las cartas compartidas, y dialogar sobre ¿qué mensaje le daría la/el adulto del presente a su “yo del pasado” antiguo estudiante? Cada docente luego de pensar y poner en común sus ideas, vuelve a escribir una “carta” o “nota” a su niño/niña del pasado.
- Lo compartido en cada grupo se socializa, logrando reflexionar en conjunto sobre cómo estas vivencias nos siguen atravesando y estos espacios son importantes para generar un acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los docentes, que no pueden escapar de la función de evaluar el aprendizaje del alumnado. *Cada docente guarda su carta para una próxima actividad.*
- Como recurso literario que sostenga el momento compartido, sugerimos leer en voz un fragmento de *“Cartas a quien pretende enseñar”* (Freire, 1994), recurso que nos devuelve la entereza y la seguridad sobre el rol docente, estamos haciendo cultura:

(...) En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación¹⁹ que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la "lectura" de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada de manera sensorial, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia. Ahora bien, yendo algo más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de generalizar lo que

¹⁹ Sobre codificación, lectura del mundo, lectura de la palabra, sentido común, conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* (2008) y *Pedagogía de la esperanza* (2008).

caracteriza a la "experiencia escolar". Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte. Fue por eso que, relejendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago cultura. Hago esto". (p.49)

b. Decálogo de la Evaluación-sentipensante

Revivida de forma consciente nuestra vivencia de la evaluación, la segunda propuesta es proactiva. Identificar objetivos y prioridades es un ejercicio que nos obliga a ser más conscientes de nuestras propias elecciones como docentes; y hacerlo en colaboración con el grupo pone sobre la mesa frecuentemente propuestas diferentes. Además, compartirlo enriquece y añade matices a esta función docente colegiada.

Esta propuesta camina en ese sentido.

- Conformados en grupos nos organizamos para pensar un decálogo propio que seleccione los principios básicos para repensar la evaluación desde un acercamiento humanizante y socioemocional. Este decálogo surge también de la actividad anterior donde miramos las actitudes de otras docencias y nos animamos a revisar el impacto en las subjetividades de las infancias de antes, proyectando la misma reflexión para pensar las infancias de hoy, de nuestros contextos.
- La frase disparadora para comenzar a elaborar el *Decálogo de la Evaluación-sentipensante* es "Si pudieras cambiar las reglas de evaluación a la que ya estás acostumbrada/o ¿cuál sería tu nuevo decálogo?".
- Los grupos se reúnen a socializar sus producciones, y realizar retroalimentaciones desde la comunicación asertiva, es decir, no buscamos corregir, sino aprender a escuchar sin juzgar, para brindar respuestas respetuosas que complementen.

El desafío del Decálogo es tomar conciencia de la forma en que enseñamos, comprometiéndonos desde la evaluación a transformar positivamente el vínculo pedagógico, revalorizando las habilidades socioemocionales en los procesos de aprendizaje. En el mejor de los casos se pueden tomar estas ideas para institucionalizarlas en las comunidades educativas.

c. Altar de Sensaciones

Esta tercera propuesta nos ayuda a apropiarnos de lo vivido y lo aprendido, y a hacerlo individual y colectivamente. Aunque el pensamiento está siempre presente, la dinámica se plantea de una forma especial desde lo emocional, desde las sensaciones que se han puesto sobre la mesa (la vivencia personal de la evaluación y la explicitación del camino que queda por andar).

“Sensaciones” es el título de la canción que se propone para trabajar como parte de un encuentro entre docentes, esta actividad se puede realizar también para cerrar.

- La actividad comienza reuniendo en un círculo al grupo de docentes -mientras tanto suena una música instrumental-. En el centro del círculo podemos colocar una manta, y adornarla como si fuera un altar. Se pueden poner flores, libros, velas, alimentos, bebidas, objetos de la vida escolar, borradores, tizas etc., a modo de ofrenda, también se puede sumar las producciones realizadas en el encuentro o jornada, las *cartas a las infancias*, los *decálogos sentipensantes*.
- Las personas pueden estar sentadas sobre almohadones o sobre sillas, en cualquier caso el altar siempre será mejor en el suelo, porque se conecta con la tierra, con lo común, lo horizontal.
- Preparado el altar y las ofrendas, se distribuye a las y los docentes una hoja en blanco y otra hojita con la letra de la canción que se reproducirá seguidamente. Se invita a que en silencio escuchen la canción cerrando los ojos y relajando el cuerpo, respirando con calma.
- Una vez logrado el relajamiento y finalizada la canción, se les solicita a los y las docentes que plasmen con un dibujo o en palabras, aquellas sensaciones o mensaje que les dejó la escucha de la canción. También mirando la letra pueden elegir las palabras con la que se sienten identificados/as - se vuelve a colocar música instrumental-, se les da 5 minutos para plasmarlo.
- Finalmente, se les invita a que lo *ofrenden* en el altar. Es un altar a nuestro espíritu educativo, un lugar para conectar con nuestras prácticas pedagógicas, para descolonizarnos y comenzar a sentir con libertad y con amor que nuestra tarea también es un encuentro con el otro.
- Para cerrar quien facilita o coordina la actividad ofrece un feedback colectivo sobre lo ofrendado, puede dar la voz a cada cual con un “qué me llevo de todo lo vivido”, que puede ser algún TIP específico para aplicar en mi quehacer docente, o una reflexión más general. Se recomienda terminar con una valoración global positiva de la sesión de trabajo.

Letra de canción:

SENSACIONES

Tuve la sensación del mundo entre las manos

La sensación de perderlo en un segundo

Tuve la sensación de estar acorralado

La sensación de sacarme una mochila de piedras

Tuve la sensación marchando codo a codo

La sensación de andar por el costado

Tuve la sensación de estar enamorado

La sensación de estar congelándome

Sensaciones

Para poder vivir, para poder vivir

El camino

Échale leña al fuego, échale leña

Que hay que seguir

Tuve la sensación, la del campeón del mundo

La sensación de no ganarle a nadie

Tuve la sensación, la de la mejor flor

La sensación de estar envenenándome

Tuve la sensación de ser el más mimado

La sensación de ser insoportable

Tuve la sensación, la muerte tan cerquita

Respirar profundo la vida en todos lados

Sensaciones

Para poder vivir, para poder vivir

El camino

Échale leña al fuego, échale leña

Que hay que seguir

Tuve la sensación de ser abierto y puro

De la coraza, de estar petrificado

Tuve la sensación del culo acomodado

La sensación de dejarlo todo por amor

Sensaciones

Para poder vivir, para poder vivir

El camino

Échale leña al fuego, échale leña

Que hay que seguir

Canción de Arbolito - Compositor: Ezequiel Martin Jusid

2. 3. A modo de conclusiones

En el texto hemos revisado la evaluación desde el punto de vista de las habilidades socioemocionales: hemos querido ponernos en la piel del alumnado, y de su vivencia socioemocional de la evaluación, para ofrecer unos procesos evaluativos y una información evaluativa que realmente aporte significado valioso para el proceso de aprendizaje y de crecimiento personal. Para ello, hemos ofrecido algunas sugerencias concretas, y hemos propuesto también algunas dinámicas a los equipos docentes, que podrían facilitar una reflexión conjunta sobre el tema. Proponemos, además, que esta reflexión no se construya esta vez sobre nuestra “experticia consciente y racional sobre el tema”, sino sobre nuestra “vivencia emocional de la propia evaluación”.

Más allá del objetivo de este texto, queda pendiente analizar también el impacto socioemocional de la evaluación en el propio profesorado: en el momento de la evaluación también se evalúa “al profesorado”, su trabajo, sus éxitos... o la ausencia de éstos. En dinámicas posteriores, más allá de las presentadas, se pueden abordar esos procesos de auto-revisión, cómo nos afectan como profesores y profesoras, cómo podemos dinamizarlos desde una perspectiva positiva.

Lo socioemocional se construye como contenido transversal, que puede ser abordado de forma específica y explícita en las aulas. En el camino hacia la legitimación de lo socioemocional en lo cultural e institucional, las y los docentes se apropian de estas herramientas para replantear sus prácticas pedagógicas. Este será otro desafío. En este momento, como un paso previo, que entendemos fundamental, hemos querido proponer este acercamiento humanizante y socioemocional a la evaluación.

4. Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad. Voces de la Educación*, Paidós.

Bakieva, M., Jornet Meliá, J.M., González-Such y Leyva Barajas, Y. E. (2018). Colegialidad docente: evidencias de validación a partir de análisis realizados por comités de expertos acerca del instrumento para la autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre educación*, 34, 99-127. DOI: 10.15581/004.34.99-127

Bisquerra Alzina, R., y Filella Guiu, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. Ediciones de la Universidad de Murcia y MIDE.

Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con Educación emocional*. Desclee de Brouwer.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Jornet, J. M., González-Such, J., y Perales, Ma J. (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. CREA

Kaplan, C. (2022.) *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds).

Despedida (que no cierre)

Y hasta aquí este trabajo. No digo que concluye porque soy consciente de lo mucho que queda por hacer, de todos los recursos y materiales que han de crearse aún para que el profesorado de esas escuelas pueda avanzar en el camino de conseguir una mayor interculturalidad en sus aulas, tanto en el ámbito político y legislativo como en el estrictamente docente.

Nosotros, como equipo de investigación y trabajo, así lo creemos, al tiempo que nos gustaría saber la eficacia de estos textos y de los anteriores que creamos y su utilidad en el ámbito docente. Por ello hemos solicitado a la cátedra Unesco un próximo proyecto de evaluación de los materiales elaborados durante estos años y de revisión de su utilización por parte de las y los docentes, así como de su utilidad en las aulas.

Y no quisiera acabar estos textos sin agradecer a las personas que los han hecho posible, a los tres equipos de investigación que con sus miembros han trabajado durante estos nueve meses en la elaboración y corrección de sus textos sin recibir nada a cambio, más allá de ese profundo sentimiento de un trabajo bien hecho por unas y unos docentes y unas escuelas que necesitan ser cada vez más interculturales y recibir más recursos para poder realizar bien su trabajo.

En efecto, al inicio del trabajo decidimos reserva todo el presupuesto concedido al proyecto para poder publicar más ejemplares de este trabajo y tener la ocasión de distribuirlos entre el profesorado que trabaja fundamentalmente en estas escuelas interculturales de la provincia de Salta (Argentina). Por ello todas las tareas de concepción, coordinación, realización, corrección, diseño, maquetación y edición final ha sido realizado por miembros del equipo.

Y asimismo deseamos también a la Cátedra Unesco de la Universitat de Valencia que con sus convocatorias permiten que estos trabajos se hagan realidad, tanto a su equipo directivo como al personal administrativo con cuya ayuda hemos contado a lo largo de estos meses.

Y si, como esperamos, nuestra solicitud para la convocatoria del 2023 es admitida, continuaremos trabajando el año próximo, quizás desde otra perspectiva, pero en cualquier caso bajo la misma óptica de avanzar en la línea de mejorar la interculturalidad del profesorado y de las escuelas de Salta, por lo que nos despedimos, pero no cerramos el proyecto.

Joan Maria Senent

Verano 2023 (en el norte) – Invierno 2023 (en el Sur)

Més lluny del demà que ara s'acosta. I quan creieu que arribeu, sapigueu trobar noves sendes.

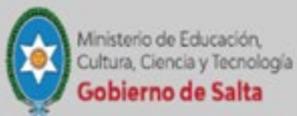
Más lejos del mañana que ya se acerca. Y cuando creáis que llegáis, sabed encontrar nuevas sendas.

Lluís Llach: *Viatge a Itaca*



RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

Dept. d'Educació Comparada i Hª de l'Educació
Universitat de València



cisen
Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino



Universidad
Nacional
de Salta