

Extensión en formación inicial docente: pedagogía en contextos de encierro

Extention in initial teacher training: pedagogy in lockdowns contexts

Jimena Marrero Cruz¹

Resumen

El presente artículo aborda el proceso de trabajo en contextos de encierro (cárcel) desde el curso de Pedagogía de formación inicial docente en Uruguay. Específicamente, trabajamos desde la formación del profesorado en educación media, en el Centro Regional de Profesores del Sur "Clemente Estable". Parte de problematizaciones en torno al campo de la pedagogía como ciencia social, contenidos trabajados en los cursos, para luego abordar cuestiones relacionadas a la reflexión y acción desde el proyecto cocreado por quien escribe, docente de formación docente, y estudiantes de la carrera de profesorado en educación media, en contextos de encierro con personas privadas de libertad ambulatoria. Finalmente, se proponen los recorridos didácticos aplicados en la enseñanza del área pedagógica para su implementación en diferentes cursos de educación superior vinculados a la formación docente.

Palabras clave: pedagogía, extensión, docencia, contextos de encierro, didáctica de la educación superior

Abstract

This article goes through the process of working in lockdown contexts (jail) from the pedagogy course of initial teacher career in Uruguay. Specifically, we work from the training of teachers in middle education, at the Regional Center of Southern Teachers "Clemente Estable". Initiate in problemizations around the field of pedagogy as social science, and then address issues related to reflection and action from the project co-created by the writer, professor of teacher training, and students of the teaching career in contexts of confinement with people deprived of outpatient freedom. Finally, original teaching tours are proposed for implementation in different university education courses linked to teacher training.

Recibido: 26 de marzo de 2020 ~ Aceptado: 6 de julio de 2020 ~ Publicado: 10 de julio de 2020

¹ Profesora efectiva del Núcleo de formación profesional común del Consejo de Formación en Educación (ANEP/CODICEN), CeRP del Sur "Clemente Estable", Atlántida, Uruguay. Profesora de Historia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Política y Gestión Educativa. Magíster en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Correo electrónico: pedagogiaunodelsur@gmail.com

Keywords: pedagogy, extension, teaching, lockdown contexts, didactic of university education

Aspectos disciplinarios

El trabajo recorre el proceso de interacción académica extensionista en contextos de encierro desde los cursos de Pedagogía 1 y Observación y análisis de las instituciones educativas de formación inicial docente en Uruguay. Específicamente, trabajamos desde la formación del profesorado en educación media, en el Centro Regional de Profesores del Sur “Clemente Estable”. Parte de problematizaciones y contenidos en torno al campo de la pedagogía, trabajadas en los cursos anteriormente mencionados y en nuestra tesis de maestría, para luego abordar cuestiones relacionadas a la reflexión y acción desde el proyecto cocreado por quien escribe y estudiantes de formación docente, en contextos de encierro. Finalmente, se proponen recorridos didácticos originales para su implementación en diferentes cursos de educación superior vinculados a la formación docente.

Comenzando el abordaje de los aspectos disciplinarios, el aporte intelectual y profesional de la pedagogía como ciencia social, se sitúa en el marco de categorías de análisis propias. Entendiendo el objeto de conocimiento de la pedagogía como el *vínculo pedagógico* (Castro, 2011) o el *triángulo didáctico* (Chevallard, 1991) se presentan como variables el estudiante, el conocimiento, el docente, y sus vínculos, mediados por el lenguaje, que en el caso de la enseñanza universitaria, es académico y situado en un contexto histórico específico.

La construcción y legitimación de las ciencias sociales, y sus objetos de conocimiento, presentó dificultades dentro de las pugnas positivistas decimonónicas. Lo epistémico en sentido positivista atañe al conocimiento, generalmente de corte abstracto, considerado verdadero (García, 2011). Tomando posición desde una mirada contemporánea, el modelo pedagógico crítico, sensible a las consecuencias del optimismo ciego frente al progreso y a la acumulación del saber científico de la segunda post guerra, plantea que el objetivo de la educación es, a grandes rasgos, la búsqueda de la emancipación humana en base a una construcción de saber colectivo e intersubjetivo.

Pensar la disciplina pedagógica como ciencia social en base a este modelo, aporta una mirada metacognitiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propone ver más allá, desnaturalizando los vínculos, reflexionando sobre los acuerdos, desanquilosando y promoviendo historicidad, particularmente en la formación inicial docente, sobre las propuestas y posturas profesionales pedagógicas. En este sentido, Charlot (2005: 14-15) define el saber como el componente humano que rompe con la mistificación pedagógica, en tanto se visualice el perfil ideológico subyacente en las propuestas educativas. El saber es tal si se presenta desde la búsqueda del sentido de la acción, sentido que se define apriorísticamente, antes de la acción. La toma de

decisiones se sitúan en ese espacio anterior, cuyas concepciones implícitas o racionalizaciones influyen en la acción o devenir profesional docente.

Continuando con la fundamentación epistemológica, encontramos que Habermas (1968) propone que la base del pensamiento científico presenta implicaciones ideológicas, y por ende, también la técnica que produce. “Racionalización” es el término que implica a la razón detrás del criterio que define toda toma de decisión. Cuando esta se naturaliza estamos ante la racionalidad instrumental.

Es por ello que la desmitificación del saber, en cuanto constructo histórico humano, se une a la reflexión académica respecto a la especificidad del conocimiento pedagógico y su objeto de conocimiento. La misma se articula con los vínculos entre teoría y práctica: praxis pedagógica (Freire, 1978: 11). Entendemos que llevar adelante propuestas de trabajo académico que vinculen en forma estrecha trabajo manual e intelectual, problematizando la construcción del campo científico pedagógico, permiten caminar senderos en la formación que aporten significativamente a la práctica docente, desde su etapa preprofesional y a lo largo de su actividad profesional educativa.

Abordando en concreto los vínculos entre educación y trabajo, entendidos como variables complementarias en constante diálogo, se pretende superar la falsa dicotomía entre lo manual y lo intelectual. Múltiples pensadores del campo de la pedagogía promueven esta interrelación a modo de recuperar la conciencia autónoma en armonía con el medio.

Siguiendo a Betti (1976), la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual provocó la ruptura técnico-intelectual, la cual en el siglo XIX se consolidó como justificación y promoción de un sistema legitimador de las diferencias de clase, operación que resulta funcional a la minoría dirigente para la cual se reservan los privilegios asociados a la conducción política. Los estudios terciarios-universitarios, desde su tradición histórica, en general han devenido en educación para las clases dirigentes, centrándose en la enseñanza de conocimientos sublimados.

A esto se le suma la dificultad de la pedagogía como ciencia social, de posicionarse desde un *status* epistémico que jerarquice, desde la academia, la necesaria reciprocidad entre reflexión y acción. La pedagogía como campo disciplinar ha buscado sostener, desde su nacimiento decimonónico, un *status* epistémico que la sitúe clara y distinta, a la manera cartesiana, de la *doxa*, sentido común u opinión. Tal propósito ha enfrentado serias dificultades en el posicionamiento científico humanístico, dado el lenguaje común que presenta respecto al imaginario colectivo. Otra dificultad a la que se enfrenta, es la delgada línea que separa su campo del saber de otros campos del orden social e incluso educativo, tal es el caso de la didáctica. Un tercer problema, de orden político, sitúa a la pedagogía desde la racionalidad instrumental como una herramienta al servicio de la burocracia, deslegitimando su posicionamiento

académico y estereotipando su uso o aplicación. Estos “*corpus* administrativos” (Camejo y Núñez, 2017:193) sustituyen al pedagogo en la toma de decisiones referidas al ámbito educativo.

En tanto el conocimiento producido en el ámbito académico es de corte abstracto, se considera vital lograr posicionar al pedagogo o profesional de la educación como articulador de dichos conocimientos con los mundos de vida, generando vínculos entre conocimiento y producción.

En este sentido, la acción pedagógica en clave de política educativa impulsada por Figari, en nuestro país, es emblemática. Promovió la transformación de la enseñanza correccional de corte manual y técnico, destinada para las clases subalternas vinculadas prejuiciosamente con el delito, hacia una educación que articulaba el arte y la industria, con profundos componentes creativos, sociales y productivos. Desde la perspectiva de Figari (1915), las decisiones tomadas en forma exclusivamente individual no propician el desarrollo pleno del ser humano, a diferencia del ambiente social, que potencia el desarrollo integral de las personas. “Absurdo sería el que pudiese prosperar una sociedad donde los asociados no se interesan más que en sí mismos, sin consultar el interés social” (Figari, 1915: 164). La solidaridad se podría plantear, en este sentido, como cimiento del potencial productor en función del bienestar social.

El hombre ha creído emanciparse de la naturaleza, dividiendo y clasificando para comprender. Pero la vida, siguiendo la perspectiva de Figari (1915), es siempre integral. Lo que debe ser materia de cultivo es el ingenio práctico:

para educar, no basta dar nociones teóricas, por completas que sean, puesto que dejan al alumno perplejo ante cualquier dificultad, e impotente para obrar. Un espejismo corriente nos hace creer que la noción teórica es un conocimiento cabal, cuando no es más que una imagen expuesta a desvanecerse sin aplicación práctica. Lo que se aprende experimentalmente, eso sí, es noción indeleble en nuestra individualidad, dispuesta a todas las adecuaciones prácticas (Figari, 1915: 172).

Los espacios de formación, por ende, deben ser un laboratorio en plena actividad, en relación con el medio. La praxis en el campo educativo, se relaciona con la articulación entre trabajo manual y trabajo intelectual, no únicamente para pensar a nivel teórico, sino también para generar acción en el plano productivo y creativo. La manualidad se complementa con la intelectualidad, para dar lugar a la conciencia creadora: “Al hablar de trabajo manual, no entiendo referirme a un trabajo mecánico de las manos, sino a un trabajo guiado por el ingenio, en forma discreta y variada, constantemente variada, que pueda determinar poco a poco un criterio productor

artístico, vale decir estético y práctico, cada vez más consciente, y, por lo propio, más hábil y apto para evolucionar...”. (Figari, 1915: 90)

De este modo, Figari nos introduce en una metodología pedagógica integral, que articula el trabajo manual con el trabajo intelectual, y que embate por un lado a la escuela humanista, de cultura general y sin profundización en ningún área de conocimiento en particular, y la escuela técnica correccional, de carácter instrumental.

Fundamentando el problema desde otra perspectiva epistemológica, se encuentra en la propuesta pedagógica elaborada por Gramsci, la importancia que presenta la complementariedad entre teoría y práctica, pensamiento abstracto y trabajo manual. Se fundamenta en la teoría reflexiva, buscando superar las falsas dicotomías que potencian la división de la enseñanza técnica, sin creación teórica, destinada a las clases subalternas, y la enseñanza abstracta, sin aplicación empírica, cuyo objetivo es preparar a los grupos sociales medios y altos, a cargos gerenciales y de toma de decisiones. Se observa que la enseñanza universitaria y de nivel terciario parecería identificarse con esta última.

El aporte de Gramsci (1949) supone una superación de la tradición escolar elitista de corte retórico-humanista, en tanto concibe la visión de un intelectual orgánico, hacedor de una nueva cultura hegemónica, estrechamente vinculado a las clases proletarias y formado sobre la base de la identidad entre la especialización técnico-manual y la intelectual. En términos gramscianos, es posible pensar la Universidad como escuela unificada, donde la pertinencia educativa, respecto al establecimiento de sentido en el vínculo trabajo-conocimiento (desvirtuado por formas de enseñanza modernas y estatales, pretendidamente homogeneizantes y abstractas), atienda las específicas realidades económicas, sociales, políticas y productivas de las sociedades. Si “el objetivo de la escuela unitaria es crear un nuevo estrato de intelectuales, elevando a las masas a la cultura para hacerles adquirir una concepción superior de vida (...)”, por consiguiente la escuela unitaria es “un elemento básico en la lucha por la emancipación de las clases populares” (Gramsci, 1949). “Gramsci supera netamente el concepto de cultura subalterna, destinada a las clases más pobres, y el de cultura humanista, desinteresada, como privilegio de las clases dirigentes. (...) Rechazó el concepto de escuela popular porque se daba a ésta un carácter esencialmente profesional, inmediatamente práctico, quedando las clases subalternas en su sempiterna posición de inferioridad. La escuela popular obedecía al propósito de someter a los desheredados, de inculcarles resignación y respeto frente a la situación existente” (Betti, 1976: 86-87).

Los cursos que ponen en juego el saber pedagógico proponen este diálogo entre trabajo manual y trabajo intelectual, en la denominada formación inicial docente (Marcelo y Vaillant, 2018). La pertinencia se encuentra en la transversalidad de la

educación en los constructos culturales y humanos. Atiende asimismo una búsqueda por superar la falsa dicotomía anteriormente señalada, potenciando la reflexión sobre una forma de educar(nos) que logre vincular lo artístico-manual con lo teórico-reflexivo, alentando una educación a la vez humanística y técnica, promotora de lo productivo-intelectual con sentido colectivo.

En este sentido, teniendo como base la conciencia social, se presentó como problema la importancia de jerarquizar el trabajo con estudiantes con personas privadas de libertad ambulatoria (PLA). En concreto, el título de grado de formación docente habilita a trabajar en forma directa con dicha población, no encontrando en la currícula ni en las prácticas preprofesionales formación específica. Se observa una ausencia o invisibilización de sus futuros estudiantes PLA desde formación docente, lo que limita procesos de sensibilización del futuro docente en clave de sujetos de derecho en contextos de encierro.

El fundamento es la reflexión y la acción, entendiendo al docente, desde su formación inicial y a lo largo de todo su trayecto profesional, como promotor de la soberanía en la toma de decisiones en la construcción de saberes comunitarios. Coeducar en sentido de Ferrer (1908: 12-17), para producir conocimiento que deje de ser patrimonio exclusivo de una elite, y promueva la horizontalidad en las relaciones pedagógicas.

Específicamente en los contextos de las instituciones carcelarias se observa un sistema de control social basado en el enjuiciamiento selectivo (Wacqüant, 2000). Esto implica que una parte específica de la sociedad (económicamente subalterna, vulnerada en sus derechos fundamentales desde la infancia) se criminaliza en función de su origen social. El control, acompañado por la prensa del delito de los medios masivos de comunicación y élites dirigentes (políticas y académicas) cuyas políticas se centran en dicha población, se alimenta del miedo, el aislamiento y la indiferencia, en el entendido que la situación de encierro es destino de los otros, y no del nosotros. En términos del autor, esto genera una hipertrofia carcelaria, fomentando el hacinamiento, el sometimiento a una vigilancia intensiva burocratizada y tecnificada, y una disciplina alienante y rigurosa.

El paso de un Estado Providencia a un Estado Penitencia anuncia la aparición de una nueva forma de gobernar la miseria, que unifica la larga mano invisible del mercado de trabajo descalificado y desregulado con el largo brazo de un aparato penal omnipresente.

Montealegre (2016:178) explicita que por diversos factores, en Uruguay se ha dado un incremento del encarcelamiento de personas, sumado a un deterioro de las condiciones de vida en los espacios carcelarios. Este dispositivo, alega, tiende a generar construcciones subjetivas que trascienden los muros del encierro, y permean las relaciones sociales. La investigadora (Montealegre, 2016:181) analiza lo *liminal* del

pasaje del adentro y el afuera, como rito de de modificación de un estado de cosas. Este pasaje se vive sistemáticamente en la entrada, portal donde prima la reja, el alambrado de púas, la vigilancia armada.

La experiencia educativa concreta que se analiza en esta instancia vincula pedagógicamente la formación inicial docente y su práctica preprofesional con contextos de encierro. La intención del trabajo concreto, llevado adelante por tres años consecutivos desde cursos de Pedagogía y de Observación y análisis de las instituciones educativas, es superar las lógicas de encierro por diferenciación o segregación, apostando a la lógica derridiana de diferencia radical: lo único que compartimos es nuestra diferencia, y esto lo que nos iguala como humanidad. Respeto profundo a la diferencia del otro, concebirse uno como un otro para construir colectiva y horizontalmente un nosotros. Romper con la mirada de *lo pichi* (Montealegre, 2016: 183) que estigmatiza, desde “lo impuro y escatológico” a estudiantes PLA en una triple condición: pobreza, privación de libertad y sensopercepción de la orina (como se advierte en múltiples espacios y módulos carcelarios).

Respecto a la experiencia, la misma da cuenta que se participó, con el grupo de estudiantes de formación docente y docente a cargo, de múltiples instancias de intercambio interinstitucionales e interpersonales de expresión y educación: se presentaron en centros de formación docente obras de teatro escritas, dirigidas y protagonizadas por personas PLA, y también encuentros musicales donde las personas PLA y estudiantes de formación docente interpretaron en formato banda o solista sus canciones. Luego, en los contextos de encierro o instituciones carcelarias, se participó de muestras de expresión artística, poesía y alfabetización. Hubo nuevamente intercambio de expresiones artísticas como ser encuentros musicales en vivo de sus bandas de Rock, Rap, Plena y Candombe con cuerda de tambores y de los propios estudiantes de formación docente. Dentro de estos espacios, desde formación docente se ofreció, a pedido y coordinando con las personas PLA, taller de Yoga, juego y acrobacias. También compartió material de expresión y reflexión pedagógica con el programa de Radio comunitaria dentro del contexto de encierro. Se trabajó en base a talleres de permacultura y construcción en barro, talleres de soberanía alimentaria, talleres de género con población masculina y mujeres trans, taller de artesanado y macramé, taller de reflexión sobre la inclusión y exclusión social, talleres ludopedagógicos, taller de candombe, taller de teatro de las personas oprimidas (en el marco del encuentro internacional de TO), taller de peluquería, etc. Por otra parte, la experiencia educativa presentó en jornadas internacionales de extensión, una ponencia propia y una de dos internos estudiantes de nivel terciario.

Por toda esta historia compartida, se interpreta que el vínculo, los aprendizajes, las reflexiones y experiencias son profundas. El equipo de trabajo de la experiencia

educativa desde la formación docente, evalúa que “los lazos de intercambio parten de la construcción horizontal de los aportes que cada grupo humano tiene para dar. todas las personas involucradas de experiencias de enseñanza y aprendizaje. Como fue planteado anteriormente, el trabajo desmitificó la mirada académica, para lograr producir conocimiento directamente significado por las personas involucradas en los procesos de aprendizaje y construcción de saber, dejando de ser patrimonio exclusivo de una elite.” (AA.VV., 2017: 12)

La necesidad comunitaria concreta a la que ésta experiencia busca dar respuesta se relaciona con una mirada específica sobre los vínculos horizontales académicos, pensados y actuados desde la praxis pedagógica. En este sentido, se observan pocos espacios de desarrollo profesional docente con los estudiantes en contextos de encierro. La problemática que se busca atender presenta dos aristas: por un lado, la construcción vincular e interacción entre futuros docentes (cuyo futuro campo laboral se presenta, entre otros espacios, en contextos de encierro) con personas PLA organizadas en espacios culturales y educativos que demandan atención, intercambio y formación académicas y expresivas, y por otro, la demanda de las personas PLA de presencia de colectivos surgidos en el seno de instituciones educativas en sus espacios de vida cotidianos, en el entendido que consideran fundamental esta convivencia para su proyecto de vida futuro, de cara a la obtención de la libertad extramuros.

A la hora del análisis metodológico, es posible dar cuenta que la experiencia educativa presenta su fundamento en la pedagogía desde la extensión crítica y la pedagogía de aprendizaje-servicio.

La búsqueda de participación en diversos ámbitos busca la retroalimentación cultural y la desnaturalización de la idea del educador que deposita conocimiento en un educando. Se entiende que en el proceso de nutrición de saberes se puede ser emisor y receptor de igual modo dentro de un mismo diálogo, fomentando así la reciprocidad de aprendizajes. “Es necesario que en situación educativa educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el sujeto cognoscible que buscan conocer” (Freire, 1973).

De este modo lo planteado pretende fomentar vínculos y redes con la sociedad, para que la misma sea tenida en cuenta por los centros educativos. Desde estos espacios las teorías educativas son el eslabón de una sociedad humanizante, en contraposición a la hegemonía cosificadora, fomentando el vínculo de la investigación con la extensión para que su función dialógica sea más sólida. “Es una apreciación, que hace el hombre, de la posición que ocupa en su aquí y en su ahora, de lo que resulta (y al mismo tiempo produce), el descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no “preso” o “adherido” a ella, o a las partes que la constituyen” (Freire, 1973).

Es importante tener en cuenta que lo que se decide compartir también está condicionado por un contexto histórico y social, es decir, no es neutro. Es preciso

conocer la visión del mundo de la comunidad con la cual se está intentando un diálogo, porque son culturales las respuestas y maneras de actuar de los seres humanos ante los hechos, estas no pueden ser sustituidas por otras respuestas también culturales. Creamos en este sentido, dialogicidad en torno al objeto cognoscible. “La intención es provocar e interpelar a docentes, futuros docentes, académicos y otros públicos para hacer pensar en proyectos educativos alternativos que generen condiciones y posibilidades de concretar una educación para la emancipación”. (Salvá, 2011)

En este sentido, se observa en los espacios educativos contemporáneos, en clave pedagógica manual-intelectual latinoamericana, una tensión entre lo que se puede denominar desde la antinomia crueldad-ternura. La pedagogía de la crueldad (Segato, 2018), depredadora, cosificante y mercantilizante de las relaciones humanas, secuestra el vínculo comunitario productivo del orden del saber y lo suplanta por contenidos que sostienen y legitiman las relaciones sociales dominantes de lo que Segato denomina el frente estatal-empresarial mediático cristiano.

Haciendo uso de una nomenclatura que necesita de pocas explicaciones, por ser auto-evidente en buena medida, podemos decir que el “mundo-aldea”, con el tejido de relaciones comunitarias que le son propias, como volveré a insistir, se encuentra atropellado por el azaroso camino de la expansión vertiginosa del “frente colonial/estatal-empresarial-mediático-cristiano”. Esto no significa meramente el cambio del telón de fondo, de la escenografía de su existencia, sino un atravesamiento de la misma por prácticas y poderosos discursos que se respaldan y afirman en los valores dominantes del desarrollo y la acumulación, la productividad, la competitividad y el cálculo costo-beneficio propios de la economía de pleno mercado y su “teología”, es decir, la fe absoluta en la inescapabilidad de su destino e irreversible expansión, como valor eurocéntrico de un mundo que “progresa”. (Segato, 2014: 597)

La pedagogía de la crueldad es una pedagogía que enseña a capturar aquello vivo, fluctuante e imprevisible, para secuestrarlo e instalar en ello inercia y esterilidad. Así, las personas y sus saberes, humanizantes en tanto constructo cultural y vincular, se convierten en mercancías, objetos mensurables, vendibles, comprables (Segato, 2018: 13). La forma en que se enseña es la coerción, el miedo y la violencia. Se produce un efecto normalizador de la humillación y la expulsión por la reiteración de la acción violenta. “La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros” (Segato, 2018: 13). Se da una

transmutación de la conciencia de lo vivo, praxístico y contingente por lo difunto, reproducible y alienado.

Por otra parte, Turner y Pita (2002) habilitan la otra mirada del fenómeno: la pedagogía de la ternura. Una postura profesional docente fundamentada en la confianza de las potencialidades de las personas, su capacidad de toma de decisiones y su accionar reflexivo en el mundo. Pedagogía de orden comunitario, donde los saberes se construyen entre todas las personas involucradas en los procesos educativos. Saberes sentipensantes, en términos de Fals (1970), que ofrecen resistencia la baja empatía, la insensibilidad, la universalidad, el desarraigo, la tecnocracia, el burocratismo (Segato, 2018: 17).

El fomento del enriquecimiento del manejo del conocimiento y de la relación personal con el saber, promueve una mejora en su autoestima, descubriendo espacios de posibilidad antes focalizados en la falta de ésta. Es en este sentido las palabras de Rancière (2003): “Lo que atonta al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia”.

El sujeto de la educación lo concebimos en este sentido como un sujeto de posibilidad, en contraposición al sujeto carente que promueven las fórmulas educativas hegemónicas. Dicha posibilidad atiende el hecho de concebir al otro como capaz, como igual al resto, no como un objeto de tecnologías provenientes del frente estatal-empresarial que tienden a clasificar, ordenar y contener a los sujetos, instituyendo una desigualdad tácita, reafirmando en cierta forma la subestima de su inteligencia y su capacidad creadora.

En este sentido se abordan los principios permaculturales en clave pedagógica, para llevar a la práctica dentro del curso. Se definen como el derecho al acceso a la educación, en proceso de transformación constante, tomando como clave la memoria de nuestros orígenes históricos y culturales. La categoría de sustentabilidad, articulada con la decolonialidad (Grosfoguel, 2013, Segato, 2018), tomadas como fuente de saber y reflexión, en clave de conciencia de género y etno-racial, soberanía alimentaria, bioconstrucción y expresión artística-corporal, son los ejes que inspiran las reflexiones y acciones en este marco. Se pasarán a desarrollar a continuación.

Racismo-sexismo epistémico:

Siguiendo a Graña (2006) se observa una vuelta a la búsqueda por controlar y reprimir el cuerpo de la mujer, en el intento por mantener intacto el *status quo* androcéntrico y heteronormativo imperante durante milenios en la relación social de poder hombre-mujer, reproducido en los espacios educativos. Lo masculino se identifica con aquellas cualidades “opuestas a la mujer”, racionalidad, fortaleza, objetividad, que cobran significados universales a la hora de legitimar el dominio o preponderancia de lo masculino en el mundo. Desde la perspectiva de Simmel (1988) observamos que este esfuerzo legitimador se genera en la base de una relación de dominio y poder,

dado que “de siempre, la dominación fundada en la prepotencia subjetiva ha tratado de procurarse una base objetiva, esto es, transformar el poder en derecho.” (Simmel 1988: 90) La superioridad “lógica” que detenta el hombre como portador de la inteligencia y de la fuerza protectora es impuesta, y no se la ve como beneficiaria arbitraria del poder, sino como “exponente de una legalidad objetiva que se orienta a defender los intereses suprapersonales y generales” (Simmel 1988: 90) de la sociedad. Los mensajes de la sociedad, externos a cada ser humano, potencian en sí formas de ser, pensar y actuar afines a la continuidad de las relaciones dominantes de poder sexistas y los sistemas culturales hegemónicos. Es por ello que mujeres y hombres actúan en base a la identificación socialmente generada desde los estereotipos destinados a sus respectivos sexos. Revisar la mirada binaria androcéntrica, heteronormativa y mononórmica occidental y eurocéntrica urge en tanto proceso de decolonialidad del saber de los mundos de vida de las sociedades “periféricas”.

Pensando en las formas de racismo que propone Segato (2006), se observa la alienación, y el enblaquecimiento eurocéntrico y civilizatorio de una sociedad uruguaya “amortiguadora” la cual, en función de la costumbre, estratifica y estructura la sociedad de forma tal que quienes tienen los privilegios blancos pueden reproducir la desigualdad invisibilizando la situación de opresión de los no blancos. En el Uruguay la ley 19122 y la ley 19.580 si bien reconocen derechos históricamente vedados, y son una herramienta pedagógica fundamental, según la autora no es suficiente, porque no desarraiga la costumbre del prejuicio, lo naturalizado por la diacronía de la historia de las mentalidades, que es la historia del conquistador, sus victorias y sus costumbres sexistas y racistas. Por ende, la clave estaría, justamente, en desarrollar una pedagogía de la contracrueldad. Pedagogía de la visibilización, del rompimiento del mandato, de la denuncia y del anuncio de un nuevo orden de cosas, desnaturalizando un lenguaje que no nos es propio, nos fue impuesto. Las razones que esgrime Quijano (2015) respecto al racismo son aplicables en nuestro contexto histórico, social y educativo: relaciones desiguales de poder en base a la dominación del campo del saber de los centros económicos y culturales sobre las “periferias” colonizadas. En torno a los seis siglos fue naturalizada la desigualdad en términos de “raza”, como forma de legitimación y legalización de la mercantilización de los cuerpos humanos.

Entonces, se entiende la “naturaleza humana” de carácter biologicista, y plausible de jerarquización e inferiorización. La colonialidad busca demostrar que las capacidades de las gentes son definidas biológicamente, en términos de raza o sexo. La colonialidad de los cuerpos y los saberes humanos no se ha terminado. En Uruguay es estructural la evaluación desigual de las inteligencias y capacidades humanas, en función de lo medible en términos de “razón” (una razón canónica androcéntrica, blanca y antropocéntrica). Y aquí llegamos a la principal contradicción de la promesa

e ilusión liberal moderna: la falsa idea de igualdad, una igualdad imposible en términos de la colonialidad del saber, dado el carácter biologicista de su división dominante originaria. No puede practicarse en las relaciones sociales actuales la igualdad social, cuando las mismas están fundadas en la idea biologicista racial, sexual y productiva. Esta es la manifestación del carácter colonial de la modernidad de origen eurocéntrico, y es la paradoja mercantilista que actualmente se difunde en forma mediática y viral.

Grosfoguel (2013) plantea que la base histórica de esta colonialidad del saber, es “el privilegio epistémico del hombre occidental en las estructuras del conocimiento de las universidades occidentalizadas”, son cuatro procesos de exterminio y conquista que se dieron en paralelo en el siglo XVI, “cuatro procesos de genocidio y epistemicidio” a saber: contra la población de origen judío y musulmán en la conquista de Al-Andalus, contra los pueblos aborígenes originarios en la conquista del continente americano, contra los africanos raptados y esclavizados en el continente americano, y contra las mujeres quemadas vivas bajo la acusación de herejía y brujería. La tesis del autor explicita que el “pienso, luego existo” cartesiano es posible luego del “exterminio, luego existo”.

Siguiendo a Grosfoguel (2013) los espacios de formación terciaria y universitaria en el Uruguay fundamentan las lógicas del saber en el conocimiento producido por hombres de cinco países en el mundo: Francia, Alemania, Inglaterra, EE.UU. e Italia. Este aspecto, pocas veces discutido, se fundamenta en el término epistemicidio, gestado por de Souza. El autor se pregunta ¿Cómo es posible que en el siglo XXI con tanta diversidad epistémica en el mundo estemos anclados en las mismas provinciales fuentes? ¿Por qué defendemos el monopolio de la creación del conocimiento en estos cinco países, junto con con la visión del mundo de sus señores referentes, sin cuestionamientos desde hace siglos?

La respuesta: su provincialidad se disfraza de universalidad. Defendemos y reproducimos, un *apartheid* epistémico (Grosfoguel, 2013: 35) que minoriza el pensamiento periférico. En los espacios de educación superior nos dejamos tutelar por las luminarias occidentalizadas, blancas y androcéntricas. El dualismo ontológico cartesiano no responde a las lógicas epistémicas no blancas, criminalizadas. Cuerpo y mente como un todo, es pensar en clave de herejía. Luego, la mente, separada del cuerpo, gobernada gracias al solipsismo, no alcanzaría jamás el conocimiento desde la dialogía situada. La universidad blanca y androcéntrica nos enseña: Con otros, diferentes a mi, no puedo alcanzar el conocimiento universal, iluminado y verdadero. En términos de Grosfoguel (2013), es una producción del conocimiento monológica (monoteísta), asituada (universalista) y asocial (individualista). Esta naturalización de los procesos de construcción del conocimiento se logró luego de un proceso simultáneo de exterminio humano y epistémico. El asesinato literal y simbólico de

aquellas personas que no atendieron a las lógicas mononórmicas de las relaciones sociales y la producción del saber antropocéntrico occidental, consolidó la episteme eurocéntrica. Según Grosfoguel (2013: 39), “cuando en el siglo XVII Descartes escribió “yo pienso, luego existo”, en el sentido común de los tiempos, ese *yo* no podía ser africano, indígena, musulmán, judío o mujer”. Estas personas y sus conocimientos eran considerados inferiores. Entiendo, siguen siendo considerados inferiores. En el siglo XVII, luego de los genocidios-epistemicidios del siglo XVI, ese *yo* no podía ser otro que el del hombre occidental.

Soberanía alimentaria y bioconstrucción:

La producción alimenticia se encuentra en manos de las grandes industrias, provocando que la cosificación del cuerpo se legitime desde, por un lado, la expropiación, concentración, depredación y contaminación de los recursos y, por otro, la falta de soberanía a la hora de decidir sobre el origen y la forma de producción de lo que se ingiere. Esta alienación de la corporeidad, sumado al desconocimiento práctico de cómo obtener los recursos, habilita el proponer un proyecto con la comunidad educativa concientizando y decidiendo sobre todo el proceso de producción de los alimentos. Este espacio estaría enmarcado en una huerta en los centros educativos. Plantea Fukuoka (1978): “Buscando la esencia de la naturaleza humana, no importa el camino que se siga, se debe empezar teniendo en cuenta la salud. El sendero que conduce al correcto conocimiento, implica vivir cada día rectamente, y cultivar y alimentarse con productos sanos, naturales.”

La cocción del alimento en clave comunitaria, se genera en torno a una cocina que une la producción y el consumo (“prosumo”). Esta cocina de adobe, realizada sistemáticamente en diversos espacios institucionales (formación docente y contextos de encierro), se fundamenta en el aprovechamiento de los recursos presentes: suelos arcillosos, fibras, agua y chatarra. Elementos que en un principio parecen desechables, se resignifican en esta cocina donde se transforma la cosecha, o lo que cada persona participante de la experiencia puede aportar.

Reconocer el potencial de los elementos que nos rodean es parte de la conciencia pedagógica. Aprovechar cada material, vínculo, ser. Las relaciones humanas parten de un desconocer la potencialidad de un otro, quien es a su vez un espejo de mis potencialidades. En la mezcla, surge un nuevo material, único, irrepetible. En él, se prende un fuego, que hay que mantener vivo, para generar un otro, que nos alimenta. El proceso no es inmediato. Alimenta el trabajo grupal y la paciencia. Es una constante reflexión sobre lo que puedo aportar al nosotros, al grupo. En la escuela Antonio Consentino, fundada por el Movimiento de trabajadores rurales sin tierra, en Brasil, el proyecto de centro se basa en la premisa “Construyendo caminos para la valorización del espacio en que vivimos” (MST, 2014). Imprescindible en un proyecto humanizante, de reconocimiento y reciprocidad, en clave educativa y comunitaria, se

valoren los caminos, su construcción y procesos de acción y reflexión, porque todo aporta a los aprendizajes donde nos educamos con las manos creativas y los pies en el barro. Procesos de recuperación de la memoria popular y colectiva acerca de la siembra, literal y simbólica, recuperando el prestigio de saberes subestimados por gran parte de la academia.

Expresión artística-corporal:

El trabajo pedagógico se fundamenta en la educación por el arte (Read, 1986). El sentido se encuentra en el reconocimiento del propio cuerpo desarrollando las capacidades perceptivo motoras. La calidad del movimiento es abordado desde la comunicación corporal en relación al trabajo desde la cualidad espacial, en sentido físico y simbólico. Tiene relación con el desarrollo de la percepción y la creatividad en el movimiento, aplicando novedosas formas de comunicación no hablada. La intensidad muscular no pone en estados de mayor o menor tensión, dependiendo de la consigna que se proponga. Los sentidos son implicados para descubrir aquello que nos es habilitado o vedado, dependiendo de la vivencia cotidiana. Stokoe (1987) plantea una serie de beneficios que acontecen en la educación por el arte:

- La sensibilidad (desarrollo de todo el caudal sensoperceptivo inherente a un ser humano).
- La expresión y creatividad (aspectos también inherentes a lo humano).
- El sentido ético (no nos debemos olvidar que la actividad creativa también se despliega en manifestaciones humanas nefastas).
- La comunicación (en todos sus niveles, con sí mismo y con otros).
- El respeto por el individuo en relación a la sociedad y su mutua interacción.
- La valorización del proceso además del producto.

La complejidad y transformación de los mecanismos de producción, acumulación y socialización del conocimiento ha fomentado la dificultad en el mundo adulto para apropiarse de manera comprensiva de la realidad, tanto a nivel abstracto-conceptual, como práctico-cotidiano. En la construcción colectiva de estos saberes, donde la vivencia sea a la vez abstracta y práctica, el cuerpo es el vehículo de comprensión de la singularidad reflexiva. En palabras de Stokoe:

Estas cualidades se pueden desarrollar en las actividades científicas como también en las actividades ecológicas o domésticas y no sólo en las artísticas. La Educación por el Arte es una manera de ser y estar en el mundo frente a cualquier situación y muy especialmente en cuanto educador, de defender, cuidar, integrar, promover y aplicar esta filosofía de vida a través de sus seis cualidades fundamentales empezando desde nosotros mismos en todo nuestro quehacer. Su estrella orientadora sería

la búsqueda de las posibilidades de hacer de la propia vida una obra de arte.
(Stokoe, 1987)

Por estos motivos, se vuelve imprescindible el trabajo corporal expresivo y libre como fuente de reflexión pedagógica, promoviendo el desarrollo de una forma de pensamiento innovador, autónomo, reflexivo, artístico y crítico. El saber se entiende, en este sentido, como reflexión y acción creadora que posibilite la transformación de sí y hacia el mundo.

Aspectos didácticos

El presente proyecto presenta como principal elemento una construcción pedagógica que articule, desde los cursos específicamente pedagógicos y de análisis institucional de formación inicial docente, una práctica preprofesional de reflexión y acción en contextos de encierro, entre los sujetos de derecho (estudiantes y futuros estudiantes) y los contenidos que articulen la dialogía manual-intelectual. Para ello, siguiendo a Pimenta (1997) se sitúan a los saberes didáctico-pedagógicos dentro de los saberes que configuran la identidad profesional docente.

Los saberes pedagógicos, desde la perspectiva de Pimenta (1995), son aquellos que se construyen a partir de las necesidades pedagógicas puestas por la realidad. Con ello se busca la superación de la fragmentación de los saberes de la docencia (saberes de la experiencia, saberes científicos, saberes pedagógicos). Considerar la práctica social como punto de partida y como punto de llegada posibilitará una re-significación de los saberes en la formación de los profesores. Las consecuencias para la formación de los profesores es que la formación inicial sólo puede darse a partir de la adquisición de la experiencia de los formados (o sea, hacer que la práctica existente sea la referente de la formación) y la reflexión sobre ella (Pimenta, 1997, 2012).

Pimenta (2012) afirma que en contacto con los saberes de la educación y de la pedagogía, los profesionales de la educación pueden encontrar instrumentos para interrogarse y alimentar sus prácticas, confrontándolos y reelaborándolos. Ahí se producen entonces los saberes pedagógicos, en la acción. Las prácticas didácticas de la enseñanza en formación docente deben fundamentarse en la pertinencia del contexto histórico, comunitario e institucional, como práctica social viva (Pimenta, 1995). La teoría y reflexión didáctica se construye así desde la práctica, retroalimentándose en forma dialéctica.

Respecto al formato que se tendrá en cuenta para hacer la secuencia, siguiendo a Litwin (1997), el fundamento se encuentra en las configuraciones didácticas (CD) las cuales se pueden definir como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997: 97). Esta

definición supone reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinar, el cual se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, los vínculos que establece en la clase, el estilo de negociación de significados que genera, la relación entre teoría y práctica vinculada al método y la relación entre el saber y el ignorar.

Estas categorías promueven la comprensión del estudiante y la generación de procesos de construcción de conocimiento, lo cual se diferencia de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la expresión de un tema sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje. Se basa no en la eficiencia del método, sino en el vínculo entre los usos de la inteligencia y las concepciones del orden intelectual y práctico. En términos de Rancière (2003) “la vía rápida no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad”. Libertad de pensamiento promovida desde una postura educativa. “No importa el resultado de la cosecha, ni si habrá suficiente o no para comer, ya que hay alegría en el hecho de sembrar y de cuidar tiernamente las plantas bajo la dirección de la naturaleza” (Fukuoka, 1978). Este es el principal sentido del trabajo del formador de formadores: se cuidan los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, sembrando conocimientos, ideas, experiencias, para que en éstos florezcan y den frutos, aquello que es potencial en sí mismos, mediados por su comunidad, su ambiente y su historia situada. Comprender que para llegar a enraizar firmemente sus construcciones del orden del saber, deben producir los conocimientos desde la búsqueda de resolución de su propios problemas. Luego, una comunidad educativa que no pueda lograr producir sus propios saberes, en base a sus propios problemas, probablemente dependa de otras, reificando sus posibilidades de existencia autónoma.

Es por ello que la concepción de las decisiones didácticas que sustentan nuestro trabajo de enseñanza en formación docente son de carácter expresivo-pedagógico. Es decir, una práctica sostenida por un marco conceptual que fundamenta la acción, y que alude a una determinada concepción de conocimiento, saber, sujeto, cuerpo, expresión y libertad. Concepción alineada a un pensamiento alternativo que vincula a la educación con la igualdad, no desde una perspectiva de homogeneidad, sino como un campo complejo y diverso, donde se encuentran todos los actores en el espacio que converge con el conocimiento, objeto de vivencia.

El marco didáctico de este modelo lo podemos orientar hacia la definición del análisis crítico y uso reflexivo como aquel instrumento pedagógico, de índole conceptual, que promueve una construcción intersubjetiva del conocimiento, y cuyos símbolos son comprendidos y compartidos. Siguiendo a Charlot (2008), el saber asume su plenitud cuando el conocimiento “trae consigo un sentido, cuando establece un sentido de relación con el mundo, de relación con los otros, de relación consigo mismo” (Charlot, 2008: 30). El sentido en el vínculo, tanto entre sujetos

como con el saber, va a estar determinado por la propuesta del intercambio en el espacio, tanto en tiempo sincrónico como diacrónico, presencial y virtual. Precede en este sentido el medio comunicativo. La toma de decisiones respecto al proceso educativo va a estar determinado por la naturaleza del intercambio.

Es así como la práctica docente se desarrollará tanto en medios presenciales como virtuales. “Co-presencia” y “estar *on line*” (de Souza, 2010) se presentan como un par dicotómico, aunque es posible situarlos como un par dialógico. Las decisiones didácticas orientadas a los dispositivos virtuales y presenciales de análisis crítico, entienden al lenguaje como constructo intersubjetivo, poniendo énfasis al valor de uso de la herramienta para lograr una racionalidad sustantiva y comunicativa. El estudiante se configura desde esta perspectiva como un sujeto de resistencia, activo, promotor de diálogo y disenso con sus docentes y los espacios mediadores del saber.

Por otro lado se plantean los dispositivos didácticos, tanto presenciales como virtuales, como herramientas potenciadoras de la comunidad educativa, puesto que habilita el alcance para todos del saber, acortando las “distancias”, posibilitando el diálogo no sólo entre los actores de la educación, sino también con el saber, desde un lugar no reproductivista sino crítico-transformador:

La palabra “crítico” tiene aquí un doble sentido: desarrollo de una capacidad crítica frente a la realidad y de una capacidad crítica frente al conocimiento, tanto el propio como el nuevo, el que ya trae cada uno y el que aportan los demás (el docente, los compañeros). También la dimensión dialógica es doble: diálogo entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante. Diálogo crítico, precisamente, porque de lo que se trata es de transformarnos y transformar la realidad que nos rodea. Es para ayudarnos en esa tarea transformadora que deben servir los procesos educativos. Que son espacios de diálogo de saberes: educadores y educandos saben cosas que pueden compartir, a partir de su experiencia y su aprendizaje anterior, construyendo juntos un nuevo saber. (Kaplún, 2005)

Es entonces que se trabajarán contenidos que fundamenten la historicidad singular del sujeto, la cual a su vez afectará a las instituciones (educativas y de encierro). Luego, observar cómo dichas instituciones se encuentran ejerciendo un papel conservador, de resistencia al cambio. Este último se ve representado en el orden simbólico por lo que denominamos lo instituido: normas, currículo, burocracia, políticas. Este aspecto define rasgos ineludibles del quehacer docente, de su ethos y su identidad, no siempre claros, en oportunidades ambiguos en sus fines y tareas (Salvá, 2011). Hay una

exigencia institucional que pesa sobre el deber ser del docente, lo cual también se observa y analiza metodológicamente (Flick, 2004).

Como premisa, la institución educativa representa a los intereses colectivos de la sociedad, entendida como sociedad de iguales. Surge el problema cuando dicha igualdad, dada en un comienzo por el escaso acceso a los niveles de formación media y superior comienza a masificarse en las últimas décadas. Surge en este momento la paradoja, donde el principio igualitario que impulsa el acceso, heterogeneiza al estudiantado generando un principio de desigualdad: ¿cómo atender la diferencia en base a propuestas homogéneas?, es decir, entendiendo el principio de igualdad de oportunidades como aquel que, al mismo tiempo, otorga igualdad en la partida pero no en la llegada (Charlot, 2008: 83). Paradoja que permite repensar el lugar del sujeto docente, y las bases para la construcción de su identidad, en constante conflicto entre su interés como sujeto parte de un colectivo social y el interés propio de la sociedad que lo precede y contemporiza.

En los cursos, el contenido pedagógico manual-intelectual que articule interinstitucionalmente la formación docente con los contextos de encierro presentará tres momentos de CD:

En un primer momento áulico se abordará en clave de secuencia progresiva no lineal en base a pares conceptuales antinómicos (Litwin, 1997). En el devenir de la clase se plantearán antinomias respecto a los conceptos, como ser pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) - pedagogía de la ternura (Turner y Pita, 2002). Se propondrán aristas diferentes sobre un mismo problema, los contextos de encierro, en base al texto de Montealegre (2016), para pasar luego a explicitar la forma de abordaje del problema. Este formato de CD busca un tratamiento dialéctico aplicado al tema pedagógico y de análisis institucional específico. La evaluación será la elaboración por escrito de un Rol docente en base a cuatro variables trabajadas en el curso a selección del estudiante, y que logren definir las articulando los propios problemas, las reflexiones elaboradas en clase y los textos tres textos teóricos introducidos de las autoras: Segato (2018), Turner y Pita (2002) y Montealegre (2016).

Un segundo momento, donde se retoman las reflexiones del abordaje del tema anterior, se planteará una secuencia progresiva no lineal con descentración múltiple por ejemplificación (Litwin, 1997), donde se abordará el estudio de la experiencia educativa específica de la formación docente en contextos de encierro. En esta clase se abordará el tratamiento progresivo del tema con descentraciones teóricas que paulatinamente introducen nuevas dimensiones de análisis, desde abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales. Produce descentraciones en tanto va generando ópticas de abordaje desde distintas teorías y ejemplificaciones de diferente tipo. Una vez planteado el tema recurre al recuerdo del alumno las dimensiones de análisis desarrolladas con anterioridad, construyendo los

conceptos ya desarrollados y dando nuevos ejemplos que permite el desarrollo de un nuevo análisis. La evaluación será interrogativa, a lo largo de la clase, fundamentada en los trabajos de Rol docente elaborados por el estudiantado.

Un tercer momento de abordaje del tema tendrá como CD el denominado objeto paradigmático: experimento (Litwin, 1997). Luego de enmarcar el tema, se coordina una salida didáctica al contexto de encierro. Allí se enmarcan y consolidan los elementos curriculares abordados. Se explicitan las reflexiones críticas, se propone al estudiantado elementos que promuevan la elaboración de un mapa de subjetividades de las personas PLA (Laroca, Lucas, Palavecino, 2014). La experiencia o "experimento" habilita dimensionar desde el sentido a la experiencia análoga, reconociendo la diferencia y la interpretación de la experiencia enmarcada en un espacio y tiempo concretos. Se planteará a modo de evaluación una interrogante central (expuesta y fundamentada en anteriores párrafos) a la luz de la experiencia y las interpretaciones realizadas: ¿Es posible atender la diferencia en base a propuestas pedagógico-didácticas homogéneas? Esta CD favorece la participación de los estudiantes en forma protagónica, proyectando miradas futuras de trabajo profesional docente, no para, sino con, las personas PLA.

Litwin (1997) señala que las clases que generan nexos con la realidad, promueven y favorecen la participación de los estudiantes. En instituciones de formación docente y en contextos de encierro, desde la experiencia educativa concreta de un proyecto fundado en la dialogía pedagógica manual-intelectual, se pueden inspirar las actividades en los ejes. Desde dichos ejes de la experiencia educativa analizada se proponen talleres basados en lo que se denomina pedagogía permacultural: identidad de género y etnoracial, soberanía alimentaria, bioconstrucción, expresión artística-corporal. Su principal objetivo es comunicar, desde la pedagogía como ciencia social, en base a una mirada permacultural donde prima la construcción colectiva, activa y reflexiva de saberes, una propuesta de práctica preprofesional docente en diálogo con aquellas personas que son invisibilizadas, desechadas, cuya voz es vetada o censurada, cuando no criminalizada, por estar en situaciones socioeconómicas, etnoraciales y de género, vulneradas.

Respecto a las propuestas de evaluación parcial, se consignará en una primera instancia la elaboración de un proyecto de investigación en clave de contextos de encierro, donde se defina un problema de conocimiento propio en base a variables pedagógicas trabajadas en el curso. Luego, la elaboración del marco metodológico, fundamentado en bibliografía específica desde una perspectiva etnográfica (Flick, 2004), sumado a la definición temporoespacial del campo. Finalmente, la elaboración del marco teórico que articule y defina académicamente las variables seleccionadas. En una segunda instancia, se proponen dos momentos teórico-prácticos: la puesta en práctica del trabajo de campo, análisis y conclusiones de la información recabada, y

luego la planificación y ejecución, elaborada en subgrupos organizados en función de problemas de conocimiento comunes, de una intervención en clave de pedagogía permacultural, en una institución o espacio comunitario, en un centro de formación docente, un centro educativo de nivel técnico o secundario, una escuela o en una institución de contexto de encierro, basada en las conclusiones de sus trabajos de investigación.

Apuntes finales

La pertinencia, a la hora de pensar los contenidos pedagógicos en formación docente desde la dialogía manual-intelectual, y la complejización contextualizada de su objeto de estudio, se encuentra en la transversalidad de la educación en los constructos culturales y humanos. El planteo dialógico contrarresta la falsa dicotomía, superando miradas que tienden a jerarquizar la mera abstracción sobre los procesos de enseñanza en la educación superior en general, y la formación en educación en particular.

La búsqueda propicia la vinculación artístico/manual con lo productivo/reflexivo, construyendo desde la cocreación docente/estudiante. El fundamento de la acción se concreta en la copresencia en los espacios de encierro, a través de la construcción de la confianza, el diálogo, la escucha, la denuncia junto a las personas PLA. La educación superior, a través de la extensión y los procesos anteriormente señalados, debe dejar de producir conocimientos que sean patrimonio exclusivo de las élites intelectuales.

La antinomia crueldad-ternura, articulada con los principios pedagógicos permaculturales, habilitan en la relación interinstitucional entre formación docente y contextos de encierro, la construcción de nuevos espacios de reflexión y cuestionamiento, felicidad, producción intelectual y artística, juego, alimento y conversación. Rompe con los estigmas, situando a las personas PLA desde la posibilidad como estudiantes. Piensa el ocio creativo como espacio de resistencia, no utilitarista. Pone sobre la mesa aquellas virtudes humanas que no pueden ser compradas ni vendidas, y las potencia desde el intercambio de saberes, con el objetivo del pleno acceso de los sujetos al derecho a la educación.

920

Bibliografía citada

Adorno, T. (1969) Educación para la emancipación. Morata, Madrid [1998].

AA.VV. (2017) Vivenciar lo pedagógico desde la dialogía manual-intelectual en extensión: expresión y diálogo entre formación docente y contextos de encierro. CeRP del Sur, Atlántida.

Betti, G. (1976) Escuela, educación y pedagogía en Gramsci, Martínez Roca, Barcelona.

Blanco, M. (2009) "Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación". En: Horizonte pedagógico. Volumen 11, N°1, págs. 15 - 28.

Camejo, M. y Núñez, M. (2017) "Pedagogía: ¿Ciencia o Arte? Apuntes para una discusión en clave epistemológica." en Miguel, H., Camejo, M. y Giri, L. (Comps.) (2017) Ciencia, tecnología y educación: miradas desde la filosofía de la ciencia. FIC-UdelaR. Byblos, Montevideo.

Castro, Y. (2011) "Aproximación al objeto pedagógico desde la metodología de la ciencia". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación / Ponencia. Monterrey, Nuevo León, México . Enlace: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0627.pdf

Charlot, Bernard (2005) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce, Montevideo.

Chevallard, I. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.(s/d).

de Souza Santos, B. (2010) La universidad en el siglo XXI. Trilce, CSEAM- UdelaR, Montevideo.

Fals Borda, O. (1970) Ciencia propia y colonialismo Intelectual: los nuevos rumbos. 3a. ed., Bogotá: Carós Valencia (1987)

Ferrer I Guàrdia (1908) La escuela moderna. s/d. <https://s3.amazonaws.com/s3.edu20.org/files/2457243/FerrerGuardiaF1.-LaEscuelaModerna.pdf>

Figari, P. (1915) Educación y Arte. Montevideo, Biblioteca Artigas, volumen 81, Colección de Clásicos Uruguayos [1965].

Flick, U. (2004) Observación, etnografía y métodos de datos visuales, en Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. pp.149-173.

Freire, P. (1973) Pedagogía del oprimido.Bs. As.: Siglo XXI (2006).

Fukuoka, M. (1978) La revolución de una brizna de paja. <https://docplayer.es/378114-La-revolucion-de-una-brizna-de-paja-masanobu-fukuoka.html>

García, J. (2011) Epistemología y Pedagogía. Revista Académica de Investigación y Postgrado.Año 2, No 2. UPNFM, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Tegucigalpa. <http://postgrado.upnfm.edu.hn/r2011/14.pdf>

- Gramsci, A. (1949) Los intelectuales y la organización de la cultura, s/d.
- Graña, F. (2006) El sexismo en el aula. Montevideo: Nordan.
- Grosfoguel, R. (2013) Racismo-sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios-epistemicidios del largo siglo XVI. Bogotá, Tabula rasa. No.19: 31-58. ISSN 1794-2489.
- Habermas, J. (1968) Ciencia y Técnica como ideología. Traducción de Manuel Jiménez Redondo: Tecnos, Madrid [1986].
- Kaplún, G. (2005) ¿Democratización electrónica o neautoritarismo pedagógico?. s/d.
- Laroca, A. Lucas, I. Palavecino, M.J. (2014) Sujetos al cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro. MEC-INR, Montevideo.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza. BsAs, Paidós
- Marcelo, C y Vaillant, D (2018) La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. Cuadernos de Pedagogía, Especial profesión docente, n.º 489, 27-32.
- Montealegre, N. (2016) La visita carcelaria: género, *pichis* y ritos de paso en el Uruguay. En: Montealegre, N. (Coord.) El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay. Montevideo: FHCE, UdelaR.
- MST (2014) II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Textos para estudo e debate. São Paulo: Boletim da Educação, No.12.
- Pimenta, S. et. al. (2012) Professor reflexivo. São Paulo: USP.
- Pimenta G., S. (1997). Formação de professores–saberes da docência e identidade do professor. En Nuances, Vol III, 5-14.
- _____ (1995) “O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?” Depto. De Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, n°94,p 58-73.
- Quijano, Aníbal (2015) Conferencia Magistral Inaugural en III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales Auditorio FLACSO. Ecuador - Quito. 25 de agosto de 2015.
- Rancière, J. (1978) El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Laertes, Barcelona [2002].

- Read, H. (1986) Educación por el Arte. Paidós, Barcelona.
- Salvá, N. (2011) "La Educación Superior en el contexto actual. Ausencias, presencias y emergencias". En: Voces. Año XIV, No. 36. Montevideo.
- Segato, R: (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo, Bs. As.
- _____ (2014) El sexo y la norma. Estudios Feministas, Florianópolis, 22(2): 304, maio-agosto/2014. 593-616.
- _____ (2006) Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. Universidad de Brasilia.
- Simmel, G. (1988) Sobre la aventura. Ensayos de estética, Península, Barcelona [2002].
- Stokoe, P. (1987) Expresión Corporal. Bs. As., Humanitas ICSA Arte-Salud-Educación.
- Turner, L. y Pita, B. (2002) "Pedagogía de la Ternura". Ed. Pueblo y educación, La Habana.
- Vaillant, D. (2002) La formación de formadores. Ponencia presentada en el Seminario *El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades*, Brasilia.
- Wacqüant, L. (2000) Las cárceles de la miseria. Manantial, Bs.As.