



## ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: 1. LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA: APROXIMACIONES CONCEPTUALES, NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

**Martha Corenstein Zaslav**

*Facultad de Filosofía y Letras, UNAM*  
mcorenstein@gmail.com

**Nociones ordenadoras para pensar los sentidos de la escuela, en su relación con los sujetos, las experiencias, los saberes y las alternativas pedagógicas**

**Marcela Gómez Sollano**

*Facultad de Filosofía y Letras, UNAM*  
margom@unam.mx

**La etnografía relacional en la escuela: narrativas e interacciones sociales**

**Liz Hamui Sutton**

*Facultad de Medicina, UNAM*  
lizhamui@hotmail.com

**Sujeto político-pedagógico, narrativa y polifonía de voces**

**María Mercedes Ruiz Muñoz**

*Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana*  
mercedes.ruiz@uia.mx

**Área temática:** A.1) Filosofía, teoría y campo en la educación

**Línea temática:** Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación)



### Resumen general del simposio

Abrir la pregunta sobre los sentidos que tiene hoy la escuela para los diversos sectores de la población, constituye una dimensión central en el campo de la investigación educativa, particularmente para pensar las transformaciones que las instituciones educativas están enfrentando y aquellas que deberán atenderse.

Desde distintos acercamientos, este simposio busca reflexionar y abonar al debate sobre los sentidos que tiene la escuela para diversos sujetos pedagógicos en los umbrales del siglo XXI, específicamente en la región latinoamericana, cuyo contexto está marcado por grandes

desigualdades, evidenciadas aún más durante los años de la pandemia del COVID-19 y en la pospandemia con el regreso a clases. Los sentidos responden a una compleja articulación conformada por aspectos sociales, económicos, políticos, históricos, pedagógicos y de carácter intersubjetivo.

Como parte del *corpus teórico*, el simposio aborda distintas nociones ordenadoras como experiencia, saberes, formación de sujetos y el papel que cumplen en la producción de alternativas pedagógicas, así como en la generación y transformación de identidades sociales y de instituciones educativas que se configuran en este complejo, incierto y dinámico momento histórico.

Para conocer y analizar los sentidos que los sujetos construyen sobre la escuela, se presenta el potencial de la etnografía educativa para rescatar las narrativas y discursos que construyen los sujetos pedagógicos en condiciones sociohistóricas específicas y en las interacciones sociales en el espacio escolar. Se presentan también resultados de investigaciones de experiencias concretas en la escuela que rescatan los sentidos y significados de diversos actores en escenarios particulares en México.

Las tres ponencias que conforman el simposio, son parte de las investigaciones del equipo del Programa APPEAL México, en el marco del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto *por venir* de la educación latinoamericana” (DGAPA-PAPIIT: IN40222).

**Palabras clave:** Sentidos de la escuela, experiencia, formación de sujetos, saberes, alternativas pedagógicas

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Coordinadora Martha Corenstein Zaslav**

Licenciada en Pedagogía, UNAM. Maestra en Educación por la Universidad de Cornell, institución en la que realizó estudios de doctorado y obtuvo la candidatura al grado. Es profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con docencia en la licenciatura y posgrado en Pedagogía. Investigadora y corresponsable (México) del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Cuenta con diversas publicaciones y ha participado en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: Metodologías cualitativas en la investigación educativa; Estudios etnográficos en educación; Alternativas pedagógicas. Miembro fundador del COMIE.

### **Participante 1 Marcela Gómez Sollano**

Pedagoga con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (AP-PeAL). Integrante del grupo de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE. Líneas de investigación: Teoría y epistemología de la educación; Formación de sujetos de la educación en América Latina; Historia y prospectiva de la educación. Participa como autora, coordinadora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con estas líneas, así como en diferentes comités evaluadores y editoriales.

### **Participante 2 Liz Hamui Sutton**

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina, UNAM. Investigadora Nacional Nivel III por el CONACYT y miembro de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica y la Antropología en Salud. Imparte cursos de posgrado en el programa de Antropología en Salud y en pregrado. Entre sus libros están “Evaluación de las competencias docentes en Salud”, “Aproximaciones teórico metodológicas a las narrativas del padecer” y “MEDAPROC. Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables”.

### **Participante 3 María Mercedes Ruiz Muñoz**

Pedagoga con especialidad en sociología de la educación. Doctora en Ciencias en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV. Académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Coordinadora académica de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos del Sistema Universitario Jesuita. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e investigadora del programa APPEAL. Promueve un espacio de acercamiento ciudadano a través del Observatorio del Derecho a la Educación y el Laboratorio de Periodismo y Política Educativa. Senadora Universitaria de la UIA, Ciudad de México. Línea de investigación: Derecho a la educación, política y justicia escolar.

## NOCIONES ORDENADORAS PARA PENSAR LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA, EN SU RELACIÓN CON LOS SUJETOS, LAS EXPERIENCIAS, LOS SABERES Y LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

**Marcela Gómez Sollano**

### **Introducción: el sentido de la investigación**

El proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana” (UNAM, DGAPA, PAPIIT: IN40022), en el cual se inscribe la presente ponencia, constituye una iniciativa del equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) de México y a la cual se han sumado los diversos nodos que conforman en América Latina dicho Programa, bajo la conducción y definición de lo que los y las responsables de cada nodo han definido hasta al momento para el desarrollo de esta investigación colectiva.

En este marco, es importante no perder de vista el horizonte de intelección que como APPeAL (Gómez y Corenstein (coords), 2013; Puiggrós (dir.), Rodríguez (coord.), 2009) se ha ido configurando históricamente, marcado por las coyunturas, la dinámica regional-territorial y por las líneas de investigación que nos articulan, sin perder de vista la situación específica de cada país, así como los referentes que los equipos definen para el desarrollo de la investigación.

Particularmente, cruzado por el contexto de crisis, contingencia y dislocación del entramado social, económico, comunitario e institucional, que de manera desigual y combinada enfrentan los países de la región en el escenario local, regional y global, adquiere pertinencia y relevancia abrir la pregunta sobre los sentidos que tiene hoy la educación y la escuela para los diversos sectores, particularmente para pensar las transformaciones que las instituciones educativas deberán atender en el mediano plazo, así como por el papel que cumplen y el sentido que adquieren en la producción de alternativas pedagógicas, la producción y transformación de las identidades sociales, políticas, geográficas, étnicas, generacionales o de género, en la construcción de tramas sociales y volver a la cuestión antigua pero central de las relaciones entre saberes y poderes, entre conocimiento y realidad, explorando en diferentes niveles y modalidades del hacer social y educativo.

Además, la investigación aporta herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas y estrategias prácticas para dar cuenta de los nuevos fenómenos sociales, culturales y educativos, así como para pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política y los procesos de dispersión-articulación de sentidos en los que se condensa la complejidad de los sujetos y las identidades sociales que se configuran en este complejo y dinámico momento histórico que enfrentamos como humanidad, en el marco de las condiciones de desigualdad y concentración inequitativa de la riqueza.

La historia reciente de México y América Latina, cruzada por la coyuntura actual, disloca (Laclau, 1990) los espacios-tiempos y procesos que sostuvieron, de múltiples formas, el entramado pedagógico y político-cultural en el que la gramática escolar que heredamos de la racionalidad moderna-normalizadora, se configuró y en la que históricamente se ha sostenido parte de la regulación-operación de los procesos de formación, transmisión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, certificación y socialización que cotidianamente se llevan a cabo en la institución escolar, con las tensiones y articulaciones que en este entramado de relaciones y vínculos se producen y que adquieren sentido (Zemelman, 1994) para los sujetos en función de las condiciones en las cuales la tarea educativa se desarrolla, sostiene, recrea y disputa.

La ponencia se organiza en cinco apartados en los que se sitúan planos y dimensiones para el análisis de la temática propuesta.

### **Delimitación del campo problemático:**

La delimitación del campo problemático de nuestro estudio, parte de considerar las siguientes líneas de problematización: cuáles son los sentidos que históricamente se han configurado sobre la escuela; en qué se han expresado, sostenido y traducido; qué transformaciones han tenido y qué alcances pueden tener en sociedades como las nuestras. Qué significados y sentidos tienen estos procesos para los sujetos de la educación, particularmente para las nuevas generaciones y para otros actores involucrados en la tarea educativa. Qué cambios se están generando y qué experiencias se han producido para sostener el vínculo pedagógico y la continuidad educativa en el contexto de la situación actual que se vive en los diferentes países de América Latina en los que este proyecto se lleva a cabo. Qué aporta este proceso para definir los horizontes de transformación de la institución escolar en la construcción del proyecto *por venir* de la educación latinoamericana.

A partir de esta delimitación, partimos de considerar como parte del campo problemático de nuestro estudio que: la situación de crisis, incertidumbre, cambio, celeridad y dislocación de los espacios tiempos en los que se están formando los sujetos de la educación, y que se modificaron y reconfiguraron de manera acelerada y, en algunos casos inédita en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el Sars CoV-2, ha mostrado la necesidad e importancia que la escuela tiene para sostener la continuidad educativa y el vínculo pedagógico, así como para los espacios *otros* que las infancias, las adolescencias y las juventudes requieren para su socialización y diferenciación del grupo familiar. De ahí la importancia de analizar su potencial y las transformaciones que son necesarias y urgentes de impulsar para que el derecho a la educación y la construcción de lo común se cumplan, frente a límites de carácter social-ambiental, sanitario, tecnológico y de polarización creciente que trastoca los sentidos de lo que significa educar hoy y del papel que la escuela debe jugar.

La dimensión alternativa de las experiencias que se han desplegado en este complejo proceso, así como los saberes que se han generado y los sujetos que se han conformado, constituyen una base que puede abrir el espectro para reinventar los sentidos de la institución escolar, así como de las articulaciones que son necesarias construir a partir de las mediaciones pedagógicas que a través de la virtualidad y de otros dispositivos, las familias, comunidades, sociedades, gobiernos, organismos han generado en este entramado de situaciones y que adquiere rasgos particulares en los países de América Latina, teniendo siempre presente la dimensión histórica en la que se inscriben los procesos de continuidad, cambio y emergencia de nuevos o diferentes procesos.

### Nociones ordenadoras:

Las nociones ordenadoras (Zemelman, 1987) que articulan el campo problemático de nuestro estudio, constituyen elaboraciones de carácter conceptual y categorial para pensar la particularidad del objeto de estudio, en su relación con el referente teórico y metodológico. Estas nociones son pensadas en su relación con diversas dimensiones de realidad que son las que permiten situar planos concretos de análisis y elaboración, con las exigencias que este ejercicio de construcción onto-epistémica y teórico-conceptual implica. Pensarlas como enjambre de este entramado de configuraciones y articulaciones, constituye el ejercicio de construcción que hemos llevado a cabo y que se continúa desarrollando en el marco amplio de la investigación que llevamos a cabo:

- **Sentidos de escuela.** Pensada en su historicidad, en sus continuidades, discontinuidades, desplazamientos y cambios.
- **Umbral del proyecto *porvenir*.** Pensada en su relación con las condiciones de posibilidad e imposibilidad (materiales y simbólicas); con el futuro-pasado-presente; con el momento histórico, lo coyuntural y lo estructural; con lo potencial  $\approx$  el inédito viable y la situación límite  $\approx$  los imaginarios  $\approx$  el horizonte utópico, las alternativas.
- **Experiencia.** Pensada en su relación-tensión con acontecimiento, vida cotidiana, vivencia, con “experienciar”; con el sentido-sinsentido.
- **Sujeto.** Pensada en su articulación con: sujetos de la educación, sujeto pedagógico, vínculo pedagógico, formación de sujetos (tensiones y articulaciones), posiciones de sujetos, sujeto de la decisión, interpelación, mediación.
- **Alternativas pedagógicas.** Pensada en su relación con el *ethos*, lo procedimental, lo pedagógico, la trascendencia; con las preguntas ¿Alternativo a qué? ¿a lo hegemónico?; con alterar-alternar, modificar, introducir cambio o novedad.

- **Saberes.** Pensada en su relación con la producción de matrices epistémicas y gnoseológicas diversas, con la generación de tramas sociales y la potenciación de sujetos; con la praxis (acción-reflexión), con los saberes socialmente productivos.
- **Educación latinoamericana-América Latina-Abya Yala-Patria Grande-Nuestra América.** América Latina como posicionamiento ético-político-pedagógico; recuperando la categoría de desarrollo desigual, heterogéneo, asincrónico y combinado que formuló Puiggrós en su libro *Imperialismo y educación en América Latina* (2015), así como la noción de territorio, como referente ordenador que marca e inscribe lógicas específicas en la construcción de lo común, de lo diferente, de lo propio, de la resistencia y la pertinencia.

Estas dimensiones de realidad, que podrán enriquecerse, construidas como nociones ordenadoras nos permiten situar planos concretos que, dependiendo de los referentes específicos que se están trabajando, se enriquecerán, modificarán, rearticularán o emergerán otras nociones que en tanto categorías (¿intermedias?) nos permitirán articular lo teórico con lo empírico, sin perder de vista las exigencias que el objeto de estudio plantea, así como su especificidad en función de las diversas líneas que articulan el entramado de nuestro trabajo.

### **Dimensiones de lo metodológico a partir de un ejercicio inicial.**

Lo metodológico entendido como una forma de razonamiento involucra desde un posicionamiento onto-epistémico, hasta las lógicas de construcción de conocimiento que se van desplegando a partir del proceso de investigación en coordenadas espacio-temporales-contextuales concretas, desde las exigencias que el objeto de estudio plantea en su articulación con el ángulo de lectura, las preguntas de investigación, el referente empírico y la construcción categorial.

En la intersección de lo teórico, lo metodológico y lo empírico emergen las alternativas, las subvenciones, se expresan las fisuras y también la crítica.

Particularmente, la construcción de lo metodológico articula tanto una dimensión histórico-genealógica, como teórico-epistemológica, discursivo-contextual y político-pedagógica, en su articulación con la situación actual y los microdinamismos en los que se forman y constituyen los sujetos de la educación, a partir de vínculos, mediaciones, experiencias, saberes, planos de subjetivación, configuraciones discursivas, narraciones, etc., pensados como parte de una época marcada por escenarios de crisis, cambios, dislocación, celeridad e incertidumbre, que han modificado las bases en las que se configuraron los sistemas educativos de la región y se forman los sujetos, así como para situar en perspectiva lo que esto representa en la construcción del proyecto *por venir* de la educación latinoamericana, con las tensiones y articulaciones que este proceso implica.

De ahí la importancia de recuperar las narrativas y la lógica discursiva, desde las exigencias que el conocimiento situado y lo histórico-contextual demanda para pensar la realidad histórico-social y educativa.

Situar los límites y posibilidades de lo pedagógico para pensar la especificidad de la educación en su articulación-diferencia con la diversidad de procesos (históricos, sociales, políticos, culturales, económicos, etc.) en los que se constituyen los sujetos de la educación y los sujetos pedagógicos, tiene implicaciones particulares en el tipo de conocimiento y elaboraciones teórico-conceptuales que se producen.

### **Un horizonte inicial para pensar múltiples y posibles articulaciones**

A partir de la delimitación propuesta, pensar los sentidos de la educación y de la escuela en su relación con los sujetos, las experiencias, los saberes y las alternativas pedagógicas le plantea al conocimiento exigencias específicas. Antes que capaz de admitir una respuesta final, la repetición del cuestionamiento sobre el conflictivo vínculo entre estos términos, precisamente denuncia la imposibilidad de anclaje, el sentido de navegación que los identifica, su andar por el devenir de la historia. El andar de la pregunta.

La propia pregunta sobre la relación entre estas diversas dimensiones de lo educativo, es un significativo que se ha llenado de contenidos diversos, pero cuya constante ha sido que en sus pliegues se constituye el sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990). Ese pliegue es, en cierto modo, la *episteme* definida por Michel Foucault como “el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2008; p. 32); es decir, como el lugar en el cual el hombre es sujetado, que le proporciona reglas para conocer y actuar. Aunque transgrediendo la ahistoricidad de la noción foucaultiana de *episteme*, desde la historia de la educación registramos herencias y parentescos entre series de reglas del conocimiento que provienen de *epistemes* y gramáticas distintas. Y, tomamos nota también que las preguntas que surgen de una determinada formación epistemológica generalmente reproducen el paradigma que las generó, rara vez traspasan sus fronteras, pero ocasionalmente disrumpen produciendo originales organizaciones de nuevos y viejos saberes. La pregunta sobre la relación entre, por ejemplo, sentido y experiencia, sólo ocasionalmente ha encontrado respuestas que posibilitaran cambios conscientes y políticos, en el constante fluir de la realidad.

Este ejercicio de articulación entre las nociones ordenadoras propuestas, no significa necesariamente encuentro, identidad o reposo en la coincidencia, porque la naturaleza de esa relación no es técnica sino política. Por efecto de esa politicidad, de la filosofía de la educación a la articulación conceptual con la realidad no ha sido siempre fluido. En muchas ocasiones las teorías pedagógicas se han deprendido de las ideas que las originaron, recalando en la conceptualización de los propios conceptos antes que en la expresión sistemática de enfoques de problemas filosóficos, o de constituirse en respuestas sistemáticas a las interpelaciones que la realidad le plantea al sujeto y al conocimiento. La teoría pedagógica tiene muchas tareas.



Entre las que le caben no es la más sencilla la producción de conceptos que guarden relaciones ordenadas y articuladas y que a la vez den cuenta de los problemas educativos de todos los días. La teoría pedagógica no escapa de los efectos del devenir histórico, que le imprime huellas del pasado, del presente y del futuro, sucesiva y simultáneamente en una temporalidad que desborda cualquier intento de cerrar el tiempo en una estructura fija. La teoría se construye con material de la historia y la historia se construye con material de la historia misma, en tanto a la filosofía de la educación le cabe reelaborar en cada época y en cada sociedad, respuestas siempre provisionarias a las angustias y los misterios que acompañan el devenir.

Una dimensión significativa para examinar las relaciones que se establecen como un núcleo ordenador de la investigación en la que se basa esta ponencia, son las experiencias pedagógicas alternativas a la educación dominante o hegemónica, en cada época. Consideradas con conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual quieran o no, pertenecen. Llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, tienen valor por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Otra de las virtudes de muchas propuestas pedagógicas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.

Resulta pertinente atender los diversos elementos nuevos o diferentes que se generan en la producción de alternativas pedagógicas, teniendo en cuenta que ninguna experiencia puede ser transferida o replicada en su totalidad, conservando todos sus alcances, es imposible reinsertarla sin cambios, puesto que siempre será mediatizada por el nuevo contexto. Puede ser sumamente interesante analizar los resultados de la transferencia o trascendencia de experiencias pedagógicas alternativas a contextos mayores de organización educativa, administración y gestión política, métodos de enseñanza, tecnologías, programas de vinculación con otros actores, etc., desgajados de la alternativa original. Los enunciados que las describen entrarán necesariamente a formar parte de otro discurso y variarán sus sentidos, pero el enriquecimiento que pueden producir es irreductible para el educador. Adviértase que aprovecharlas sin perderse en el puro deshacer, requiere de un espíritu amplio, escasamente sectario, apoyado en convicciones y elecciones axiológicas y conceptuales. En este marco es que se inscribe, como parte del horizonte de intelección construido. Esta es la razón por la que las nociones ordenadoras propuestas las pensamos como configuraciones discursivas (Gómez, 2002, p. 79-110) abiertas, en tránsito, contextualizadas y situadas, lo que nos ha permitido identificar puntos nodales provisionarios y no fijarles un sentido literal último.

La categoría saberes, fecunda en significados, permite abarcar un amplio espectro de situaciones presentes en el contexto social actual. Esto nos conduce a identificar un conjunto de ordenadores de base que permiten descomponer el corpus teórico en campos articulados de observación.

En este sentido proponemos recuperar la noción de saberes como un concepto ordenador, en tanto que, recuperando a Hugo Zemelman “Los conceptos ordenadores (posibilitan) una potenciación para conjugar ángulos de reconstrucción que garanticen la construcción de objetos teórico especificables de la mayor inclusividad”. (Zemelman, 1987, p. 151)

El debate sobre saberes en su relación con la experiencias y las alternativas pedagógicas nos invita a pensar si el problema de nuestros países es que la mayoría de las personas tienen un saber interpelado como incompleto, que no es otra cosa que el efecto de la distribución socialmente desigual de los saberes y, por otra parte, de quienes pueden ser los que pudiesen transmitir, adoptar, modificar, integrar lo que en APPEAL, hemos conceptualizado como saberes socialmente productivos (Gómez, coord., 2009). Recuperar la especificidad de las alternativas nos permitirá elaborar narraciones descentradas a las del relato hegemónico y pensar articulaciones para que estos sujetos puedan salir del arrinconamiento local y participar completamente, con sus creaciones y saberes en los intercambios económicos y sociales.

Para ello, consideramos imperativo volver a recuperar la historicidad de los procesos materiales y simbólicos desde los cuales habilitar nuevas vías de inteligibilidad para la comprensión de la relación educación transmisión, apropiación, producción de saberes. Desagregar conceptualmente esta categoría y centrar la atención en la generación de diversas modalidades de saberes, puede permitirnos comenzar a configurar una poderosa herramienta teórica, epistemológica y pedagógica que posibilitaría historizar los diversos dispositivos en los que los saberes se producen, transmiten y transforman. Desde este lugar, se abre la posibilidad de integrar discursivamente sujetos que circulan y se forman por circuitos asimétricos respetando y hasta recuperando la propia especificidad de sus saberes como riqueza intangible de nuestras sociedades.

La participación de la educación en la amalgama de la situación a la cual hemos arribado debe ser cuidadosamente analizada, puesto que las formaciones político-culturales constituyen objetos complejos, resultado de múltiples determinación. En el marco del trabajo realizado, partimos de considerar que la participación del elemento pedagógico en su entramado, sostiene la presencia de lo educativo en todo proceso histórico, político, cultural económico y social (Puiggrós y Marengo, 2013). Asimismo, sostenemos la importancia de articular linajes vinculados con la profunda historia de los países de América Latina y el Caribe y con ello recuperar la experiencia y los saberes producidos. Esto es, “... descubrir un lugar para reconstruir la pedagogía latinoamericana desde los restos del pensamiento moderno, que ha escapado de la crítica posmoderna.” (Puiggrós, 2005, p.117). En este proceso es necesario develar los mecanismos de obturación de la memoria que ocultan la propia experiencia, ficcionalizan pasados comunes, opacan conocimientos y saberes previamente adquiridos e impiden reconocer capacidades que poseen y que sería posible incorporar con vistas a solucionar los problemas presentes.

## Para seguir pensando: pertinencia y sentido

Parte de este entramado denso y complejo en el que la educación se produce y a su vez es generadora de relaciones y tramas en las que se forman y constituyen los sujetos de la educación, está relacionado con las representaciones sobre las categorías sociales, institucionales y populares de conocimiento y experiencia. Los sujetos sociales participan fuertemente de la teoría de legitimación de los saberes mediante las instituciones escolares y colaboran en la separación entre la teoría pedagógica que organiza la educación formal y los procesos educacionales donde adquiere los saberes socialmente productivos. Enfrentados con la estrechez de la noción de “sociedad del conocimiento”, se necesitan otros instrumentos teóricos para comprender el papel que juegan los saberes en la vida social de las personas, de las comunidades, las instituciones y la sociedad en este mundo desigual y salvajemente globalizado.

La escisión deliberada de la categoría *experiencia* en relación con el conocimiento, desafía como campo problemático al conjunto de la cultura letrada, tal como ésta se constituyó en las sociedades del siglo XIX en adelante. Estamos frente a una oportunidad histórica para que las palabras educativas se reconecten con los saberes disponibles que poseen y han generado los sujetos y que saberes socialmente productivos presidan la transmisión de la cultura entre las generaciones y los grupos sociales.

Sostenemos que la experiencia, en un sentido amplio, es un acontecimiento que deja huella, entendiendo huella en el sentido de Derrida (1971): algo que está en el corazón de lo presente, en el origen de la presencia, la huella es una ligazón irreductible en tanto que la vida social de cada persona transita por un continuo de vivencias que permanentemente interpelan a los sujetos para accionar de determinada manera, aun cuando no todas las vivencias son susceptibles de convertirse en experiencias, ni todas las experiencias, son socialmente productivas aunque tengan en sí la potencialidad de serlo. Por ello es importante recuperar la noción de experiencia en su articulación con los saberes, en tanto consideramos que es ella la que le agrega a los saberes específicos ese *plus* de significación que los convierte en saberes socialmente productivos, dadores de identidad y reconocimiento de los sujetos que los portan y generan.

En el análisis de un proceso de disolución de formaciones sociales, surgen también alternativas a las cuales urge atender, analizando su consistencia y sustentabilidad, así como distinguir entre lo residual y lo emergente, entre lo que pertenece al pasado, pero tiene capacidad de participar de un proceso de producción de nuevas articulaciones y diferencias, compartiendo nuevos discursos, así como aquellos que surgen en contraposición a lo heredado.

Interrogarse sobre el tipo de saberes que se producen, transmiten y recrean y el carácter socialmente productivo de éstos, así como acerca de la función de la enseñanza y el aprendizaje de dichos saberes, constituye una cuestión insoslayable que la educación, la escuela y la pedagogía no pueden dejar de lado. Pero, para generar proyectos económicos y sociales, proyectos del saber hacer, del saber pensar, del saber decir es necesario construir acuerdos

y aprendizajes compartidos, pertenencias a un tiempo vivo desde las culturas históricas de nuestros pueblos.

Sin duda la pedagogía tiene mucho que aportar al respecto, en tanto seamos capaces de construir lenguajes, vínculos y mediaciones que nos permitan pensar las complejas articulaciones entre la cultura letrada y los saberes de la sociedad civil, fuertemente marcados por la dimensión de la virtualidad y la vertiginosidad del tiempo presente, cruzado por los proyectos que tienen futuro y aquellos que se dirigen a vías muertas y permitir, así, historizar la experiencia e impedir difuminar responsabilidades.

La escuela no puede alfabetizar en el vacío. La sociedad no puede dejar de tener proyectos de largo plazo. Los puentes entre ambas exigen nuevos procesos alfabetizadores que la educación no puede dejar de atender.

Cuál es el lugar del *saber* en este colapso en el que está inmerso en mundo moderno contemporáneo, es una pregunta que nos habilita a pensar de otra manera porque nos plantea encarar nuestras propias limitaciones y abrir la posibilidad de construir una utopía que encuentre legitimidad en la experiencia de vivir entretiempos. El ejercicio de construcción conceptual que presentamos en este trabajo, constituye una base para encarar tan complejo y desafiante proceso desde la investigación, el conocimiento situado, la generación de saberes y la praxis político-pedagógica.

## Referencias bibliográficas

- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, M., y Corenstein, M. (coords) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: FFyL, DGAPA, UNAM.
- Gómez, M. (2022). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En G. Valencia et al. (coords.), *Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones*. México: CIICH, UNAM, Plaza y Valdés, 79-111.
- Gómez, M. (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puiggrós, A. (1990). El sujeto pedagógico. En *Imaginación y crisis de la pedagogía latinoamericana*, México: Alianza Editorial, CNCA, 41-45.
- Puiggrós, A., (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (dir.) y L. Rodríguez (coord.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. y R. Marengo (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Puiggrós, A (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.

Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México: UNU, El ColMex.

## LA ETNOGRAFÍA RELACIONAL EN LA ESCUELA: NARRATIVAS E INTERACCIONES SOCIALES

**Dra. Liz Hamui Sutton**

### Introducción

Desde un análisis epistémico, las ciencias sociales han mostrado interés en la construcción del mundo pedagógico y su producción de sentido, así como en la manera en que se produce el conocimiento y se lleva a la práctica. La etnografía en el campo educativo ha dado cuenta de hallazgos sociológicos importantes y tránsitos paradigmáticos utilizando como mediación a las narrativas de los agentes involucrados. La presente ponencia se enfoca en las transformaciones de la escuela, entendida como orden social, así como en las diferentes modalidades que se configuran desde la experiencia de los sujetos pedagógicos en territorios y condiciones sociohistóricas específicas.

Para abordar los aspectos que interpelan a la escuela, en el marco de las transformaciones sociales, en la primera parte de este escrito se discurre acerca de nociones como acontecimientos, dominios, enunciados, conceptos y estrategias que delinear las formaciones discursivas, entendidas desde Foucault (1970) como horizontes culturales de sentido. En la segunda parte se argumenta acerca del lugar de la escuela en la generación, gestión y disposición de los conocimientos en formatos pedagógicos, y la manera en que estos saberes se trasladan a las prácticas en procesos que resignifican los campos sociales, económicos, políticos, académicos y culturales en que incurren. En la tercera sección se explora el potencial de las narrativas en su dimensión teórica, metodológica e interpretativa a partir de la perspectiva de la etnografía relacional que ubica al investigador en la realidad y lo reconoce como un agente que no sólo observa, sino transforma y es transformado en la interacción con otros. El enfoque etnográfico, así como la recuperación y análisis de las narrativas en contextos escolares, permiten indagar acerca de los sentidos y significados que culturas organizacionales específicas transmiten en su labor formativa e informativa. Por último, en las conclusiones, se reflexiona sobre lo que aún prevalece de la escuela en la larga duración, esto es, la tradición sedimentada que sigue sosteniendo los sentidos pedagógicos fundamentales. Pero también se discuten los cambios, desplazamientos, los corrimientos de significado, la reconfiguración de las relaciones de poder y los intereses que se juegan en el territorio de la escuela actual.

### **La reconceptualización de la escuela: entre acontecimientos, enunciados, dominios y formaciones discursivas**

Para conceptualizar a la escuela como orden social, se recurre a la caja de herramientas conceptuales de Foucault en su obra “La Arqueología del Saber” (1970). Las formaciones

discursivas, según el autor, se refieren a las unidades conformadas por sistemas de reglas que se expresan en las prácticas, por ejemplo en el ámbito educativo. Son tipos de encadenamientos que coexisten de manera dispersa y heterogénea en un sistema que los distribuye, los implica, los excluye, donde se transforman, disponen y reemplazan, abriendo el juego a posibilidades estratégicas alternativas. Es decir se trata de una retícula compleja de relaciones que funcionan como reglas y ponen a jugar en la práctica objetos, enunciados y conceptos para organizar estrategias.

En las formaciones discursivas existen dominios, es decir, conjuntos de relaciones que confluyen en un punto de referencia, por ejemplo la escuela, donde operan reglas que hacen posible la aparición de objetos y sujetos posicionados. Foucault también se refiere a los enunciados como sistemas de códigos y reglas que hacen posible un número indeterminado de posibilidades de expresión en la práctica y utilizan predominantemente el lenguaje como medio de comunicación, en ese nivel se ubican las narrativas. El dominio es ese conjunto de enunciados sobre un tema que puede tener múltiples referentes de intelección. Por último, los acontecimientos discursivos, según el autor, aluden a las secuencias únicas que se formulan y constituyen un conjunto finito de enunciados en condiciones de existencia específicas donde aparecen correlacionados otros enunciados. Los acontecimientos están ligados en situaciones de interacción social, repetitivas y al mismo tiempo transformadoras, donde se actualizan los sentidos y significados públicos. Un ejemplo concreto son los rituales escolares, que tienen consecuencias en la configuración identitaria de los sujetos pedagógicos que participan en ellos.

Los conceptos organizan los enunciados para relacionar los elementos según formas de sucesión, formas de coexistencia (campos de presencia, campos de concomitancia y dominios de la memoria) y según los procedimientos de intervención (métodos), en sistemas (redes) de relaciones conceptuales. Por ejemplo en la “pedagogización” de los saberes que se transmiten en la escuela. Los conceptos se aprehenden en las reglas de utilización, se buscan en las coherencias parciales y en las modalidades procedimentales. Por su parte las estrategias se refieren a los temas o teorías que organizan los conceptos, reagrupan los objetos y sostienen ciertos tipos de enunciaciones. Son los conjuntos discursivos compuestos de juegos de relaciones que confieren cierto grado de coherencia, rigor, estabilidad y estatuto (reglas de formación). Las estrategias se vislumbran en las decisiones, en el marco de sistemas de juegos de relaciones entre objetos, enunciados y conceptos.

En síntesis, Foucault (1970) define la formación discursiva como el “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”. En este sentido es relevante resaltar la dimensión sociohistórica en la que se inscriben conceptos como coyuntura y estructura. Según Zemelman (1992) el estudio de las coyunturas constituye una estrategia analítica que se enfoca en la concatenación de momentos históricos, en secuencias que dan cuenta de las dinámicas complejas y multidireccionales que pueden asumir los fenómenos sociales donde

actúan y reaccionan los sujetos sociales. Las coyunturas permiten construir períodos susceptibles de ser caracterizados en territorios delineados, seguimiento de procesos en niveles variados y temporalidades compuestas.

Con base en este entramado teórico, se puede entender a “la escuela” como orden social en el dominio de lo educativo donde se formulan enunciados en el marco de acontecimientos que constituyen redes de conversaciones y acciones en situaciones específicas que se concatenan por medio del sentido, esto es, de los referentes significativos en esa comunidad de práctica. La pregunta que emerge se refiere a ¿qué modalidades adquiere el objeto de interés (la educación) en el conjunto de relaciones y reglas del dominio (la escuela) expresadas en las prácticas pedagógicas y las situaciones específicas de interacción social en la concatenación de los acontecimientos?

El lugar de la escuela: entre los sentidos sociales y las prácticas cotidianas

Se parte de considerar que el ámbito de lo educativo no es ajeno a la dinámica histórica y social de la formación discursiva en la que se inscribe. En la diversidad de procesos y secuencias interpersonales surgen respuestas que oscilan entre lo hegemónico y lo alternativo (Laclau y Mouffe, 2004) con expresiones y alcances disímiles, y, en ocasiones desiguales. La escuela condensa sentidos y significados pedagógicos en disposiciones que ordenan la experiencia de los sujetos que participan en ella. En ella se generan redes de relaciones simétricas y asimétricas que se actualizan en las interacciones donde los juegos de poder tienen lugar en el marco de prácticas sedimentadas pero también innovadoras.

Por la escuela circulan saberes y prácticas, no obstante, éstos se modelan según el ethos (principios, valores, creencias, tradiciones, actitudes ante el cambio, etc.) que imprime un carácter específico a la organización y al proceso configurativo de los sujetos pedagógicos. Por ejemplo, no es lo mismo la manera en que se enseñan y aprenden los contenidos de las asignaturas curriculares en una escuela religiosa, que en una con tradición liberal. El modelo conceptual de APPEAL para sistematizar experiencias pedagógicas alternativas (EPAs) (Hamui, Cadena y Herrerías, 2023) desagrega el concepto de ethos en categorías intermedias. En primer lugar distingue la problemática a la que responde la EPA en el contexto específico en que se ubica. Después se refiere al proyecto ético-político en que se fundamenta la EPA, esto es el sustento onto-epistémico, filosófico y político de la propuesta (constructivismo, teología de la liberación, competencias, etc.), así como a la idea de un futuro diferente (lucha por los derechos humanos, autonomía y autogestión comunitaria, conservación de la lengua, sustentabilidad, equidad, etc.). En tercer lugar alude a la articulación sujeto-estructura que esboza el posicionamiento del sujeto pedagógico y su vínculo con la escuela o proyecto educativo (mujeres, docentes populares, migrantes, jornaleros, etc.). Finalmente se refiere a la trascendencia que da cuenta del reconocimiento, certificación, duración de la EPA, así como del sujeto que proyecta los saberes para transformar su entorno social y ecológico.

Otras herramientas analíticas del modelo mencionado se refieren a lo procedimental, es decir a las lógicas y las prácticas que se enuncian en la experiencia educativa, destaca 5



categorías intermedias: 1) las estrategias que buscan identificar las acciones que posibilitan la continuidad de las EPAs frente a los retos que las interpelan y las problemáticas a las que intentan responder; 2) los tipos de saberes que pueden ser disciplinares, de pertenencia, étnico culturales, de integración o los socialmente productivos, entre otros; 3) la categoría de sujetos que alude a los agentes que se empoderan y realizan acciones para defender los derechos de las poblaciones vulnerables. Son líderes con conciencia social y capacidad para resolver problemas colectivos; 4) el grado de institucionalización que indica la existencia de vínculos con instituciones gubernamentales, organismos de la sociedad civil nacionales e internacionales, ya sean públicas o privadas, federales, estatales o locales, que financian o dan marco legal a las EPAs; y 5) la base material que se refiere a los recursos e infraestructura con la que se cuenta para desarrollar la experiencia educativa.

El último concepto del esquema de APPEAL se refiere a lo pedagógico, esto es al modelo educativo, esta categoría intermedia distingue modalidades educativas formales y no formales, presenciales o a distancia, así como programas, estrategias didácticas, actividades, formas de evaluación y realimentación en la escuela u otro ambiente educativo, lo cual configura y reconfigura una realidad discursiva particular. Esta propuesta analítico-conceptual, es útil para descifrar la escuela y penetrar en sus disposiciones y procesos operativos, sus reglas, estrategias disciplinares y también en los sentidos de las interacciones entre los agentes que ahí modelan sus experiencias en ejes espacio temporales atravesados por ideologías, tecnologías y fuerzas estructurales sociohistóricas.

La escuela es un símbolo cultural polisémico arraigado en el imaginario colectivo que se asocia con la generación y transmisión de saberes, con procesos de enseñanza y aprendizaje y fuente de conocimientos en beneficio de la sociedad. No obstante, la escuela no está exenta de crítica, en sus interacciones existen también desviaciones, trasgresiones, formas de corrupción, falta de eficiencia, censura, abusos de poder, entre otras, que devienen en experiencias de opresión y omisión (Masschelein y Simons, 2014). De ahí que el esfuerzo por reformarla e incluso desaparecerla está siempre presente en su devenir como institución, tanto en lo conceptual como en experiencias situadas concretas.

Los proyectos para repensar la escuela pasan por propuestas de modelos pedagógicos que enfatizan a veces la individuación y psicologización de los procesos educativos, la convivencia armónica sin violencia, en otras ocasiones la tecnologización de las interacciones pedagógicas o la profesionalización técnica en algún campo de conocimiento. Otras opciones han sido la politización de lo privado en causas públicas, la búsqueda de justicia social, de equidad de género, la racionalidad económica expresada en la administración eficiente de los recursos como prioridad aún sobre lo educativo, y muchas otras variantes empíricas.

No cabe duda que la escuela es un campo en construcción que lidia con intereses diversos, de las instituciones nacionales, de las autoridades regionales y locales, de los directivos escolares, de los profesores, de los trabajadores, de los padres de familia y de los propios estudiantes. La manera en que se establecen los acuerdos entre los agentes posicionados, en que se realizan

las articulaciones entre los diversos elementos en juego, en que se manifiestan las tensiones y se dirimen los conflictos, entre otros, depende la constante reconfiguración del orden social de la escuela. La escuela es una red de enunciados y acontecimientos discursivos que se orienta a la reproducción de prácticas pero también a la emancipación de las ideas. En esta tensión entre pasado y futuro, entre la transmisión y la innovación de saberes se dirime el ethos del proyecto educativo y su trascendencia.

### **Agentes, experiencias y narrativas desde la etnografía relacional**

La pregunta teórico-metodológica que emerge para abordar la complejidad de la escuela como orden social se formula así: ¿cómo aprehender ese entramado de sentidos, significados e interacciones que se expresa en las redes de relaciones en la escuela? Entre las posibles estrategias epistemológicas y metodológicas están la del abordaje desde las narrativas que permiten ubicar las relaciones dialógicas y performativas en el espacio social de interés para analizar procesos, sentidos y significados de las representaciones y las prácticas que incorporan las disposiciones culturales que modelan las experiencias de los agentes.

La narrativa surge de la comunicación entre dos o más personas que realizan un esfuerzo por transmitir experiencias que tengan sentido para los involucrados en un contexto cultural específico. Tanto al expresar como al interpretar la experiencia, las narrativas median entre el mundo interno de los pensamientos y sentimientos, por un lado, y el mundo externo de las acciones observables y el estado de las situaciones, por otro. Crear o escuchar una narrativa, son procesos activos y constructivos que dependen de recursos personales y culturales. Los relatos se constituyen en medios poderosos de aprendizaje y permiten avanzar en el entendimiento del otro, al propiciar contextos para la comprensión de lo que no se ha experimentado personalmente. Para quienes escuchan, conocer una historia pone en movimiento la búsqueda de significados posibles considerados y surge una narrativa co-construida entre el mundo de la historia y la historia del mundo en que es narrada. Explorar las narrativas como un constructo teórico provee de un amplio marco al estimar lo que sucede en los relatos particulares que reflejan el conocimiento situado en ese recorte de observación.

La co-construcción de la narrativa en el trabajo de campo de la investigación cualitativa surge en la interacción entre el entrevistador y el entrevistado en un diálogo inédito, en el cual las experiencias se ordenan y comunican, a través del lenguaje, en enunciados susceptibles de ser comprendidos (Mattingly y Garro, 2000). Como explica Chanfrault Duchet (1985), el sistema interaccional de la entrevista conlleva contratos explícitos e implícitos que enmarcan el encuentro. El espacio del habla donde se produce el relato constituye una situación de lenguaje determinada por marcos socio-discursivos precisos donde se preserva el acto de la investigación. La intersubjetividad caracteriza el proceso de la generación de las narrativas en situaciones dialógicas. El proceso de narrar la experiencia está atravesado por diversos componentes que aparecen como más o menos relevantes en el esfuerzo de enunciar y darle

sentido a lo que interesa transmitir. En las narrativas dialógicas se condensan elementos de distintos niveles que convergen en el relato.

La conversación se fija, en una grabación, en una transcripción, y pasa del habla al texto. Aunque las fuentes para el análisis también pueden ser documentos actuales, históricos, virtuales o no co-producidos por el investigador. La diacronía de la investigación se transforma, el material (notas de campo, objetos, vestigios, documentos, audios, videos, etc.) se inscribe, se vuelve producto y es susceptible de ser tratado como objeto, de ser organizado, analizado e interpretado a la luz de la teoría (Jackson y Masei, 2012). No obstante, al analizar las narrativas como producto es necesario comprender el proceso y el contexto en el que fueron generadas, pues ahí se encuentra en parte el sentido, una vez delimitadas, pueden ser leídas y releídas.

A pesar de que el sujeto es quien enuncia el relato, el análisis no se centra en su subjetividad, sino en la expresión que sedimenta ámbitos complejos de realidad, de pasado, de la idea de futuro, del presente, de lo repetido y lo nuevo. Las narrativas van más allá del relato de la persona que lo enuncia, son síntesis de las retículas sociales en las que se juega el saber y el poder (Foucault, 1999) y reflejan modalidades de lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1984).

El concepto clave para comprender las narrativas es el de experiencia, una noción difícil de aprehender por la densidad de los elementos que condensa. En ella se juega la corporalidad, la identidad, la memoria, la propia trayectoria de vida, el pasado-presente-futuro, la pertenencia social y las relaciones intersubjetivas. Las narrativas son vehículos de las experiencias en las que se entreveran fragmentos de realidad, sujetos en interacción, vivencias, historias, recuerdos, representaciones subyacentes, teorías, ideologías, entre otras disposiciones individuales y colectivas. Los diversos niveles de realidad, así como la articulación y tensión de las relaciones que en ellas se actualizan constituyen la malla sobre la que los sujetos piensan, sienten, actúan y dan sentido a su existencia. Las experiencias tienen cargas emotivas, están atravesadas por el deseo y la esperanza, pero también se anclan en la memoria personal y social. Las historias enunciadas, apropiadas, ordenadas en tramas y eventos secuenciados, vinculan a los sujetos involucrados en contextos intersubjetivos (Goffman, 1981) donde las trayectorias, las creencias, los valores, las explicaciones, las metáforas y las historias son compartidos en un mundo simbólico atravesado por códigos comunicativos (Geertz, 1991). En las coyunturas de crisis emergen proyectos alternativos cargados de utopía, imaginarios que piensan el futuro a corto, mediano y largo plazo con porvenires alternativos y re-contextualizados.

Caracterizada por la descripción y análisis de “lo cotidiano”, de las conductas rutinarias de las personas en sus entornos locales, la etnografía ha tenido re-significaciones con fundamentos epistémicos notables que pugnan por una mirada que permita entender lo que se está produciendo in situ en la interacción social en la cual incluso el investigador tiene un lugar privilegiado para observar e interpretar, pero también y, sobre todo, para reflexionar sobre ello. Los procesos de crítica y reflexión en el ámbito de la antropología han derivado en discusiones sobre lo que es el trabajo de campo y cómo generar la escritura etnográfica. Con ello se expuso la crisis de las representaciones, la emergencia de etnografías experimentales y, entre otras

cosas, la discusión del investigador situado (Marcus y Fischer, 2000). En últimos tiempos se distingue el reconocimiento de la etnografía en su carácter procesual y no estático, con lo cual la intersubjetividad en su dimensión emocional y su consecuente producción narrativa adquieren un papel notable (Spencer y Davies, 2010). Sobre todo en la generación de una escritura detallada y evocadora que permita captar pequeñas experiencias particulares.

La etnografía más que una observación participante es una metodología que privilegia la reflexión relacional, es decir pone el foco en la interacción a partir de la cual se expresa la experiencia en narrativas que generan intercambios de sentido, no solo desde los discursos, sino también en acciones performativas que exponen valores, normas institucionales, establecen acuerdos, suscitan disputas, silencios, pero también negociaciones. En definitiva, es a través de la etnografía pensada en clave relacional entre la mirada y el sentido, entre la observación y la escucha que es posible producir reflexiones situadas para la comprensión de diferentes actores sociales como narradores en contextos culturales y estructurales.

La principal herramienta que orienta el trabajo etnográfico es la observación y la escucha (no solo de los actos generados en la interacción en campo sino también durante la entrevista cara a cara) registrados en el diario de campo en el mismo momento en que se producen, teniendo como principal desafío la reflexividad, con el propósito de lograr autoridad científica en el proceso de producción de conocimiento etnográfico. Por tanto, la etnografía que proponemos no alude solo al trabajo de campo, sino a un proceso de construcción permanente en un ir y venir de los procesos de abstracción teórica al dato empírico.

No se habla de observación participante pues para dar cuenta de la construcción de la realidad escolar se necesita más bien aclarar el sitio de los investigadores sociales, previamente negociado con la organización educativa, cuya voz es importante pero secundaria en el hecho social que se presencia. Esta consideración es relevante ya que en los procesos de investigación “el sujeto que narra y el investigador son ambos narradores y ocupan un lugar en el círculo hermenéutico de la interpretación” (Ramírez, 2016). Estos elementos dan pauta a lo que Tedlock (2011) ha llamado etnografía narrativa en la que se destacan las experiencias de los etnógrafos y el intercambio generado entre este y los otros dentro de un texto singular destacando un complejo proceso de interpretación. El aspecto característico de dicha etnografía es promover la discusión sobre las voces, la intersubjetividad y la autoridad interpretativa generada desde el trabajo empírico (Chase, 2015).

El interés de la etnografía relacional por medio de narrativas está en la construcción de la realidad y por ello no alude particularmente a la escuela como isla o comunidad para comprender su organización como institución, sino pone énfasis en la interacción social, en la situación y el acontecimiento para describir, analizar e interpretar experiencias y significados plasmados en narrativas que se co-producen en situaciones y momentos específicos.

## Conclusiones

La escuela sigue siendo uno de los referentes sociales básicos en el imaginario colectivo. A pesar de la diversidad de las experiencias pedagógicas que fluctúan entre lo hegemónico y alternativo, la escuela, a través de la historia ha ocupado un espacio interaccional para la formación de los sujetos, la reflexión y la generación de conocimientos. Los sentidos y significados de la escuela siguen vigentes aunque con modalidades disímiles y visiones plurales de la realidad. Como entes dinámicos, las escuelas se transforman y reorientan sus idearios, de ahí la importancia de comprender, usando como herramienta la etnografía narrativa relacional los cambios, desplazamientos, corrimientos de significado, las reconfiguraciones en las relaciones de poder y los intereses que se juegan en el territorio sociohistórico de la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1984). *Institución de la sociedad y religión*. México: Revista Vuelta.
- Chanfrault Duchet, M. (1985). El sistema interaccional del relato de vida. Traducción libre de Jiménez, M. Ponencia en el Coloquio de Pragmática de la Universidad de Urbino.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En: N. Denzin & Y. Lincoln (edits.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, C. (1991). Descripción densa. En: Geertz C. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (coords.). (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académicos-UNAM. (Colección Seminarios).
- Hamui, L., Cadena, B. y Herrerías, A. (2023). Sistematización de alternativas pedagógicas: campo problemático, ejes de análisis y experiencias. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul.
- Jackson, A. y Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Marcus, G. y Fischer, M. (2000). *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Mattingly, Ch. y Garro, L. (2000). Narrative as construct and construction. En: C. Mattingly y LC. Garro, *Narrative and Cultural Construction of Illness and Healing*. Los Angeles: University of California Press.
- Ramírez, J. (2016). Algunas consideraciones sobre la narrativa como metodología idónea para el estudio del proceso salud/enfermedad/atención. México: *Revista CONAMED*. Año 21 Suplemento 2: 66-70.
- Spencer, D. y Davies, J. (2010). *Anthropological fieldwork: A relational process*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Tedlock, B. (2011). Braiding Narrative ethnography with memoir and creative nonfiction. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, *The Sage Hand Book of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Editorial Anthropos y El Colegio de México.

## SUJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, NARRATIVA Y POLIFONÍA DE VOCES

**Maria Mercedes Ruiz Muñoz**

### Introducción

En este trabajo se parte de la narrativa y la polifonía de voces para problematizar acerca del sujeto político-pedagógico en la lucha por el derecho a la educación y de los sentidos que se construyen en torno a lo educativo a partir de las voces de los sujetos que por diversas situaciones y condiciones de vida sus derechos fueron violentados, entre ellos el educativo. En este contexto la narrativa y la polifonía de voces opera como una perspectiva epistemológica, teórica, metodológica que permite recuperar diversas voces en la que se re-configuran los sujetos. De acuerdo a Puiggrós (1990) la noción de sujeto pedagógico es central en la investigación de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y opera como una mediación entre el sujeto social y el sujeto político resultado del vínculo pedagógico que se construye en la escuela y otros espacios de formación de sujetos. Por su parte, Laclau y Mouffe (2004) problematizan acerca de los procesos de formación y constitución de sujetos (2004) al señalar que el sujeto se constituye en el momento de la decisión.

A partir de estos referentes y en el marco de los movimientos y acciones sociales por el derecho a la educación, Ruiz y colaboradores a lo largo de sus investigaciones aluden al sujeto político-pedagógico inscripto en las pedagogías críticas y emancipatorias. Se parte del supuesto que la educación es un campo de lucha, pugna e interpelación entre los sujetos que pretenden dar cierta direccionalidad al proyecto de instrucción pública, tal como lo muestran diversas experiencias político-pedagógicas, como por ejemplo, el Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO) del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación, en el estado de Oaxaca, México., que parte de las epistemologías de los pueblos originarios y se configura como una alternativa y al mismo tiempo opera a manera de resistencia frente al discurso hegemónico.

Este trabajo se organiza de los siguientes apartados: 1. Narrativa y polifonía de voces emergentes; 2. Voces emergentes en clave polifónica; 3. Sujeto pedagógico en el marco del proyecto APPEAL y, finalmente las consideraciones finales para arribar a la emergencia del sujeto político-pedagógico.

### **1. Narrativa y polifonía de voces emergentes**

#### **1.1 La mirada de la narrativa**

El enfoque narrativo del que se parte se fundamenta en la discusión y articulación teórica de autores como Jerome Bruner, Leonor Arfuch, Michael Connelly y Jean Clandinin.

De acuerdo con Bruner (1999, 2001, 2003, 2004) por medio de la narración, que es intersubjetiva y humana, vamos construyendo tanto las relaciones con lo que nos rodea, como con los otros y con nuestra propia identidad dinámica. Sin saber a ciencia cierta si conocemos “la vida a través de las narrativas o las narraciones a través de la vida” (Bruner, 1999, p.112), es el contexto socio-cultural y su expresión en diferentes narrativas el que determina las diferentes cosmogonías, cosmovisiones e identidades humanas y es a través de la mediación del lenguaje, inter e intra-subjetivo según la propia teoría de Vygotsky (2003), que se produce la interacción social.

En su libro *Fábrica de historias* (2003), Bruner va todavía más lejos y afirma que la creación del yo es un arte narrativo y que es por medio del relato de uno mismo que, de alguna forma, explicamos “qué y quiénes somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que hacemos” (p.93). La identidad, tanto individual como colectiva, se constituye y reconstituye a través de los diferentes relatos como leyendas, mitos, ficciones, historias, biografías y cualquier tipo de narración, y estos relatos configuran tanto nuestro pasado como nuestro futuro, pues: “una vez dotados con esta capacidad de narrar, podemos producir una identidad que nos vincule con los demás, que nos permita volver a recorrer selectivamente nuestro pasado, mientras nos preparamos para la posibilidad de un futuro imaginado” (Bruner, 2003, p. 124).

Por su parte, Leonor Arfuch reitera esta idea de construcción de la identidad y la estructuración del tiempo de vida por medio del relato pues este tiempo se torna humano en la medida en que es articulado de forma narrativa, ya que “quizá sea ése precisamente el trabajo de la narración: la recuperación de algo imposible bajo una *forma* que le da sentido y permanencia, forma de estructuración de la vida y por ende, de la identidad” (Arfuch, 2007, p. 138). Así mismo, para Arfuch, la narrativa, en su “temporalidad mediada”, también configura y re-significa la experiencia.

Así mismo, para Connelly y Clandinin (en Larrosa y otros, 1995), la relación entre experiencia y narración es sumamente significativa pues el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. La narración, para estos dos autores, es una de las maneras de vivir la vida y distinguen la narrativa como un dispositivo metodológico de investigación que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana en tanto que experiencia vivida. Destacan que la investigación narrativa en educación y en las ciencias sociales aporta diferentes niveles de conocimiento al trabajar tanto con la experiencia vivida como tal como con la reflexión sobre esta experiencia al relatarla. Para ellos, durante la narración “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, en Larrosa y otros, 1995, p.22).

De esta manera, si como dicen los autores la narrativa es una forma de crearse y recrearse, al trabajar con las vivencias de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes contribuimos a la configuración de su narrativa y permiten comprender la forma en que resignifican su experiencia, sus trayectorias escolares y de vida así como comprender cómo viven y qué sentido le otorgan a la educación.



## 1.2 Inscripción de la polifonía narrativa

El concepto y fundamentación originarios de la polifonía narrativa surgen del literato y filósofo ruso Mijaíl Bajtín (2005) quien en su libro de 1936 llamado *Problemas de la poética de Dostoievski*, analiza la obra de este gran novelista y desarrolla la teoría de la novela polifónica. Para entender a Dostoievski y la gran complejidad e innovación de su trabajo literario, Bajtín explica en el primer capítulo de su libro de qué manera el autor ruso introducía en la estructura de la trama de muchas de sus novelas, por medio de la voz de sus personajes, diferentes y heterogéneas visiones y concepciones del mundo y de la vida que podían aparecer como opuestas o contrastantes sin que reflejaran una contradicción en los personajes sino la pluralidad y diversidad que se encuentran en la vida real. Bajtín hace la analogía metafórica con la forma musical de la polifonía pues en esta, al contrario de lo que sucede en lo que él llama el discurso monológico donde sólo cabe una lógica, aparecen simultáneamente diferentes voces e instrumentos para formar un todo armónico de la misma forma que en las novelas de Dostoievski estas múltiples visiones del mundo se yuxtaponen y son representadas por las diferentes voces, diálogos e interacciones de los personajes. Como el autor explica en sus propias palabras:

La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski. En sus obras no se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible (Bajtín, 2005: 15-16).

Para la lingüista Luisa Puig que también analiza el trabajo de Bajtín, la polifonía definida por este autor busca ejercer una especie de fuerza centrífuga del lenguaje y los discursos, contraria a las fuerzas centrípedas determinadas por el canon monológico anterior a Dostoievski, en la cual las diferentes voces históricas y sociales, los puntos de vista, las visiones del mundo se amplifican, profundizan y establecen relaciones unas con otras, siempre al servicio del prosista, es decir del autor (Puig, 2004).

La polifonía y dialogicidad de voces y narrativas, descubiertas, analizadas e ilustradas a profundidad por Bajtín, representan y encarnan así momentos y situaciones particulares, plurales, posiblemente contradictorios de las sociedades o momentos históricos que no se pueden explicar bajo una sola perspectiva o visión interpretativa.

La teoría de la polifonía narrativa del teórico ruso es abordada desde otra perspectiva por la erudita Julia Kristeva para crear el puente que lleva de la dialogicidad y la polifonía a la intertextualidad, en la cual se combinan, interactúan y entrelazan los diferentes discursos. Para Kristeva, la dialogicidad y ambivalencia de Bajtín amplían la teoría literaria de forma que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1981:190).

Retomando esta apropiación de Bajtín por parte de Kristeva sobre la intertextualidad construida por un entramado diverso de textos y posibles o eventuales citas, y para lo que aquí nos ocupa sobre la polifonía narrativa de voces de personas diversas relacionadas con la cuestión de la migración latina sin papeles en los E.U.A. y sus derechos, sobre todo el derecho a la educación superior, la polifonía e intertextualidad estudian y explican la generación de un nuevo texto. Este aparece así como el proceso y el resultado de la deconstrucción, análisis, comparación y yuxtaposición de todas estas voces que representan diferentes puntos de vista, acercamientos, experiencias, conocimientos acerca de la problemática y su complejidad. Para la investigadora lingüista Clara Noval Pedraza, la intertextualidad de Kristeva es una extensión de la polifonía bajtiniana pues se origina en esta, y su importancia radica en que:

En la intertextualidad se agrupa un significado con otro, es el vínculo con otros textos que dan la posibilidad de comprender y producir unos nuevos. La asociación intertextual que existe entre un texto y su intertexto depende de la persona o personas que lo observan o que lo utilizan para algún fin determinado. En otras palabras, la intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que la descubre o la construye y no solo depende del texto o de su autor, sino de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa (Noval, 2010:144).

En este trabajo, se considerarán así mismo dentro de la polifonía narrativa y la intertextualidad los textos surgidos con el método de fotovoz, como otras voces del entramado general.

## 2. Voces emergentes en clave polifónica

Un ejemplo ilustrativo de esta polifonía de voces e intertextualidad se recupera de la problemática de la migración, la educación superior y el Programa de Acción Diferida, DACA por su en inglés. ¿Qué sentidos y significaciones construyen los jóvenes acerca del DACA, en diferentes estados de la Unión Americana? Por ejemplo, para una de nuestras colaboradoras de la investigación, su voz y opinión sobre DACA es parcialmente favorable a la acción diferida pues le brindó el permiso y la posibilidad profesional de trabajar en lo que tuvo la oportunidad de estudiar, ya que universidades públicas como CUNY (City University of New York), aunque sí solicitan el número de seguridad social, permiten de alguna forma el acceso a los migrantes residentes y las cuotas para éstos son interestatales, es decir mucho más bajas y accesibles que para los no residentes. Por el contrario, para los jóvenes de Carolina del Norte donde los migrantes tienen que pagar cuotas universitarias muy elevadas de no residentes, el punto de vista y narrativa sobre DACA es muy diferente y mucho más desfavorable.

El caso de nuestra colaboradora resulta paradigmático en el sentido de que ella le apostó a estudiar una carrera universitaria de Ciencias Políticas sin estar segura de poderla ejercer algún día pues desde su punto de vista, independientemente de eso, *de algo le iba a servir*. Ella cree en la autodeterminación y piensa que las oportunidades están ahí y sólo hay que tomarlas y en su caso, a partir de la acción ejecutiva del DACA de Obama, las cosas se le fueron acomodando de manera que pudo estudiar un posgrado y en su momento, trabajar en su profesión. Sin

embargo, contó con la fortuna, del apoyo económico parental, de que en el momento que estudió su carrera, en el estado de Nueva York los migrantes residentes pagaban tarifas interestatales, es decir mucho más bajas que las cuotas para personas no residentes en el estado o extranjeras.

*De igual manera, yo creo que muchas de las personas así como yo diría, que son DACA ahora, somos personas muy determinadas porque a pesar o sin DACA hubo muchas graduaciones de las personas, se graduaban muchos de la Universidad y a pesar que no podíamos ejercer ¿no?, también con las ganas de seguir adelante. Incluso aún sin DACA yo tenía las ganas de poder seguir adelante y la verdad sabía que no podía ejercer mi carrera, pero aún así yo tenía ganas de poder salir adelante con mis estudios y tenía en mente hacer una maestría. (Entrevista personal X nº1, 2020)*

Sin embargo, en estados con políticas antimigrantes más acentuadas en los cuales las cuotas universitarias que tienen que pagar los migrantes, aún con DACA, son tarifas de fuereños aunque residan ahí, las percepciones son muy diferentes a las del caso X. Como lo muestra la revisión de la literatura en el caso de Carolina del Norte, donde un joven recién egresado de la preparatoria expone:

*“ (...) trabajé duro y obtuve calificaciones sobresalientes. Mis profesores me dijeron que si trabajaba duro y sacaba buenas notas, podía trabajar en lo que quisiera. Bien, ¿adivina que? Incluso después del arduo trabajo, las innumerables noches quedándome despierto y escribiendo, leyendo, estudiando y multiplicando, encuentro las puertas de la educación superior cerradas para mí porque no tengo estatus de residente y no soy elegible para ayuda federal. El estado paga mi educación primaria, pero todo eso se desperdicia después del 12º grado. Es un desperdicio del dinero de sus impuestos educarme solo hasta el nivel de la escuela secundaria. Es una pérdida de tiempo estudiar minuciosamente libros y hojas de trabajo durante años y no poder asistir a la Universidad a la que quiero ir porque no puedo pagarla porque no nací aquí. Un día, mi cumpleaños, no debería poder controlar el resto de mi vida. Dicen: “puedes hacer algo al respecto, puedes arreglarlo”. He hecho todo lo que he podido. La educación, las pruebas, las lecturas, los ensayos, el crédito extra, los dolores de cabeza, el estrés. Lo he hecho todo. Lo he hecho todo y todavía no puedo conseguir lo que quiero, todo porque no soy ciudadano.” (Sahay, Thatcher, Nuñez & Lightfoot, 2016:16)*

Robert Smith, sociólogo académico de Nueva York especialista en temas de migración, coincide con esta declaración al establecer que es el estatus legal el que determina la falta de avance, desarrollo y oportunidades y no su esfuerzo, para lograr elevar el nivel de vida de los migrantes latinos, en particular los mexicanos, cuando no hay perspectivas a futuro muy positivas pese a

los esfuerzos que hagan, porque el estatus legal y los impedimentos legales que representan al ser indocumentado determinan muchas cosas. Esto lo considera él de manera general, independientemente del estado de los E.U.A. del que se hable. Estas son sus palabras en la entrevista:

*Un estudiante, que hace todo su trabajo en su tarea, que no corta la escuela, que no está en una pandilla, también que ayuda a sus padres con ganar dinero y de ayudar a sus hermanitas y hermanitos, que hace todo correcto. Si este joven no tiene papeles no va avanzar de la misma manera que los que tienen papeles. Y además, el resultado es que la posición de su vida, de 10 a 15 años después va a ser igualito a los que si cortaron la escuela, no hicieron su tarea, que andaban en pandillas, que no quisieron cumplir con sus responsabilidades familiares, con sus hermanitos, etc. (...) Para los que no tienen papeles, tú puedes cumplir con todo, y al mismo tiempo tienes los mismos malos trabajos, malos prospectos, malas oportunidades, etc, (...)*

*Entonces la familia en donde todos tienen estatus, si ellos cumplen con el acuerdo familiar todos avanzan, pero los que no tienen papeles, si todos cumplen con el acuerdo familiar no avanzan. Entonces la política de los Estados Unidos es anti-familia porque los padres pueden cumplir con el acuerdo familiar de sacrificar, de querer a sus hijos, trabajar mucho pero los padres no pueden dar a sus hijos una plataforma para lanzarlos a un futuro mejor.*

*El primer impedimento a la integración y trayectoria positiva para los mexicanos en Estados Unidos, es el estatus legal, que es resultado de una política de Estados Unidos” (Robert Smith, entrevista personal, 2019)*

De esta forma, si bien el aprovechamiento de políticas y permisos como DACA dependen en parte de cómo lo implementan en cada estado y de las políticas estatales para ingresar a la universidad, existe un grave problema de índole estructural en la política y sistema migratorio de los Estados Unidos relacionado con el estatus legal de la población que, a los ojos de expertos como Robert Smith y de los jóvenes que lo padecen, es profundamente injusto y desigual y que es el que determina el avance escolar y de vida de los migrantes indocumentados en el vecino país.

Las narrativas de los sujetos dan cuenta de distintos planos: jóvenes, migrantes, beneficiarios del DACA, significan a la educación como posibilidad e imposibilidad para mejorar las condiciones de vida. La presencia del especialista, académico, investigador y luchador de la defensa de los derechos y condiciones de vida de los migrantes mexicanos opera también a manera de polifonía de voces.

### 3. Sujeto político-pedagógico

En la lógica de intelección del proyecto de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, el sujeto pedagógico representa una noción central que permite problematizar a la educación y por ende a las alternativas pedagógicas que irrumpen la direccionalidad del proyecto de instrucción pública o al interior del mismo y posibilita la configuración del sujeto político-pedagógico.

De acuerdo con Adriana Puiggrós (1990) la categoría sujeto es nodal en la investigación, dado que “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de los sujetos” que participan en diversas situaciones y prácticas sociales tanto escolares como más allá de la escuela a manera de archipiélago educativo.

Los niños, jóvenes, adultos, inmigrantes, retornados, indígenas y afrodescendientes como sujetos político-sociales de los sectores populares que luchan por el derecho a la educación se van configurando como sujetos pedagógicos. Esto resulta de gran interés para dar cuenta de las demandas educativas relacionadas con la democratización y el derecho a la educación de todas y todos.

El sujeto pedagógico es resultado de las mediaciones que se construyen en las prácticas sociales de la vida escolar y en las demandas político-sociales en torno a la exigibilidad de los derechos, en particular el derecho a la educación y otras demandas sociales.

De acuerdo a Puiggrós (1990) la educación es una práctica social compleja y no se reduce al uso de las técnicas y las metodologías sino es una expresión de las condiciones sociales de producción en la que se inscribe la práctica educativa, de los vínculos pedagógicos que se producen y de las mediciones políticas-sociales que se construyen y dan sentido a la configuración del sujeto pedagógico para el cambio y la transformación social o bien para la reproducción social como sujeto sujetado por las tecnologías del poder.

En síntesis, la educación juega un papel central en la construcción y la formación de sujetos, es productora de sujetos a partir del vínculo pedagógico con otros sujetos (educador-educando). En esta relación se contruye al sujeto pedagógico como una mediación entre las demandas de los sujetos políticos y sociales en torno a la educación, la lucha por el reconocimiento, la etnicidad, el género, la migración y otras demandas sociales.

#### A manera de conclusiones

- Los resultados de investigación a lo largo de una década posibilitan problematizar acerca del sujeto, como un sujeto político-pedagógico dado que se construye a través de múltiples procesos de identificación. Por medio de estos procesos los sujetos se apropian del universo discursivo que les rodea, de ciertos valores, mandatos, ideales, utopías y rasgos de identidad con la esperanza de darle sentido a su existencia. En este sentido nos preguntamos acerca

de ¿Cuáles son los mandatos y el poderío que orienta las prácticas político-pedagógicas en la lucha por el derecho a la educación superior?

- La narrativa del sujeto político-pedagógico posibilita identificar los imaginarios e ideales que se contruyen en torno a la educación. El movimiento de los dreamers y la exigencia por el derecho a la educación superior da cuenta de ello. Esta lucha es acompañada por académicos e investigadores que se posicionan políticamente para frenar y enfrentar junto con los jóvenes las políticas antimigratorias.
- La polifonía de voces resulta fundamental para comprender las subjetividades que se construyen en torno al Programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA), la educación para muchos jóvenes resulta una esperanza para cambiar las condiciones de vida y a diferencia de sus padres levantan las voz y toman las calles para que sus demandas sean escuchadas: *soy un soñador, ningún humano es ilegal, sin papeles y sin miedo.*

## Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2007). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Córdoba: Editorial Universitaria Villa María, Eduvim.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1999). *Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Editorial.
- Bruner, J. (2001). Piaget y Vygotsky. Celebremos la divergencia. En O. Houdé y C. Meljac (eds.), *El espíritu Piaget. Homenaje Internacional a Jean Piaget* (pp.237-248). Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. (2017). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrative. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59) Barcelona: Editorial Laertes.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1*. Madrid: Editorial Fundamentos
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.
- Noval, C. (2010) La polifonía y la intertextualidad en producciones textuales infantiles. *Cuadernos de Lingüística Hispánica N° 15*, 139-150. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227521009.pdf>
- Puig, L. (2014). Polifonía lingüística y polifonía narrativa. *Acta poética 25-2*, 377-417. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v25n2/v25n2a14.pdf>

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Vygotsky, L (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.