



Introducción

Escuchada durante un evento internacional de formación de docentes, celebrado en el año 2016, la siguiente frase ilustra el problema que motiva la investigación presente en este volumen: "¡Oh, están hablando de "letramento!"".

La frase fue dicha con cierto tono de alivio por un miembro de la audiencia brasileña, que luchó por seguir la exposición de un ponente que hablaba en español. Desde un punto de vista esperanzador –pero igualmente ingenuo– diríamos que esta escena representa un episodio de encuentro entre lenguas y culturas: el asistente, al principio confrontado con la diferencia que lo separa del otro, lo cual le impide la comprensión, reconoce repentinamente –o tal vez más bien se reconoce a *sí mismo*– la lengua del otro. "¡Oh, de eso están hablando!" –la distancia se convierte en contacto–.

Como este efecto se considera generalmente benigno, pensemos por un instante en el problema que puede estar encubriendo: en este entorno, supuestamente multicultural y pluricultural, con la apariencia de la diversidad, en un momento dado nos damos cuenta: no hablamos de la de la misma manera, no usamos las mismas palabras, es verdad, ¡pero estamos diciendo exactamente las mismas cosas!

¿Por qué el tono de alivio?

Para cuando el "letramento" se convierte en "literacidad" o "alfabetización", como reacción en cadena, todo el hilo del discurso hasta ahora opaco se convierte en territorio hogareño, ya no estoy en los páramos fríos del habla extranjera, sino en el patio trasero de mi propia casa. En esencia, entonces, nada muy diferente en el habla del pueblo chileno, colombiano, mexicano o brasileño –excepto el idioma, lugar donde hablan las mismas cosas–. Pero, entonces, ¿qué nos queda para decirnos?

Es que la realidad de la educación en nuestro país es muy complicada, concluimos en unísono.

Hemos acompañado con preocupación el movimiento de internacionalización de las universidades. Las especificidades de la cultura de cada país o región han sido neutralizadas en favor de directrices políticas como las evaluaciones internacionales, que tratan de incluir escuelas de diferentes contextos en un mismo modelo, sin tener en cuenta la pluralidad relativa a su universo cultural. A medida que ampliamos el radio de nuestras acciones, hemos visto con demasiada frecuencia que los mismos textos, los mismos problemas y las mismas formas de indagación ganan espacio en las agendas de investigación locales, superponiendo las tradiciones de pensamiento local, a veces interrumpidas demasiado pronto, sin tener la oportunidad de madurar para resistir; otras veces sutilmente asimiladas a nuevos proyectos políticos, cuando no se deja desvanecer entre tributos y premios.

Es importante decir que tenemos el convencimiento de que la circulación internacional de estudiantes, personal investigador y productos de investigación es una condición para el pleno desarrollo de las universidades latinoamericanas.

Esto, sin embargo, solo será positivo en la medida en que ocurra concomitantemente con el fortalecimiento de las condiciones locales de producción de conocimiento, nunca en detrimento de ello. Únicamente en la medida en que existan condiciones para que, en países como Brasil, Costa Rica y Honduras –lugares de origen de la investigación publicada en este volumen– no solo se apliquen las últimas teorías propuestas en Europa o Estados Unidos, sino que también se pueda leer esta producción críticamente, y se opondan, a ellas, otras formas de pensar, otras formas de circunscribir un problema u otras agendas de investigación; que la internacionalización vendrá para el beneficio del estudiantado y profesorado latinoamericanos.



Quienes publican sus obras en este volumen comparten la comprensión de que la escritura es el espacio en el que construimos esta autonomía. Así que, en primer lugar, eligieron escribir. Para una parte de este grupo, esta mera elección tiene una dimensión de resistencia, porque la posición en la que se constituyen como estudiantes y docentes no les garantiza el derecho a tomar la palabra –pues les rodea, ya sea la burocracia de la producción, que condiciona la posibilidad de publicación a la posesión de un título o al patrocinio de mecenas; ya sea la invitación a la crisis de los grandes discursos pedagógicos globales. Por ello, expresamos nuestro agradecimiento a la apertura y confianza con las que la *Revista Ensayos Pedagógicos* de la Universidad Nacional nos ha recibido.

Creemos en la escritura como lugar de producción de conocimiento. Escribir no es sencillamente registrar un pensamiento, sino estar ante el pensamiento como su sujeto interlocutor -oponente, partidario, víctima, verdugo, amante, ladrón, autor-. Por este motivo, elegimos la escritura como objeto de investigación. Los trabajos posteriores toman la escritura de estudiantes y personal docente e investigador como un objeto del que tratan de entender no solo el *texto*, sino los procesos a través de los cuales el sujeto que escribe se relaciona con los conocimientos disponibles, experiencias personales que, singularmente, extrapolan el dominio de estos conocimientos, con sus propias palabras y con las instituciones en las que trabajan.

Estos textos son el resultado de una historia de amistad profesional y colaboración académica que se ha ido desarrollando entre profesorado de diferentes universidades brasileñas y centroamericanas desde 2013. Durante tres años, entre 2014 y 2017, esta historia implicó la ejecución de un proyecto conjunto de investigación, financiado por el Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico -CNPq, titulada "Escritura sobre prácticas docentes en licenciaturas en Brasil, Costa Rica y Honduras: Registro, análisis y producción de conocimiento". La realización de este proyecto ha involucrado cinco universidades brasileñas y dos universidades centroamericanas, y representó un esfuerzo conjunto para entender cómo los futuros maestros y maestras, en estos países, escriben sobre sus clases, sus estudiantes, su escuela y sus conocimientos.

Los trabajos publicados en este volumen plantean, de una forma u otra, la misma pregunta central: ¿cuál es el papel de la escritura en la formación del personal docente?

Esta pregunta surge, por supuesto, de la precariedad que caracteriza la formación de los profesorado en América Latina y el hallazgo de que estamos viviendo un momento histórico en el que la propia función social del maestro y la maestra está cambiando. Creemos que una mirada atenta a las prácticas de las licenciaturas y las decisiones que se han tomado en este contexto nos proporcionan pistas importantes para entender cuál es la figura del personal docente que estamos formando para el futuro.

Destacamos tres problemas que surgen de la observación de lo cotidiano en la labor.

En primer lugar, la conversión de las disciplinas de práctica en un espacio destinado casi exclusivamente a la transferencia de información y a la difusión de teorías o propuestas de enseñanza de mayor prestigio en un dado momento, en general las adoptadas por el propio gobierno del país u otros países que ejercen sobre él una fuerte influencia política y cultural. Estas propuestas gozan de gran prestigio en parte porque fueron adoptadas en documentos oficiales, en parte porque están patrocinadas por investigaciones de renombre, pero sobre todo porque en la gran mayoría de las carreras de formación docente del país (me refiero al profesorado y estudiantes de estas carreras) no ha habido resistencia a esto.

Como resultado, los grupos de estudiantes pasan cuatro años escribiendo reseñas e informes frágiles en los que exaltan la "importancia" de la proposición X, citando un conjunto predecible de textos de referencia y confiando sobre evidencia imprudente, como elogios de estudiantes o fotografías de cuadernos con hermosas letras, para abogar por el éxito de sus clases. Cuando terminan el curso, descubren que durante el pregrado no hicieron ninguna reflexión profunda sobre las contradicciones que marcan la escuela contemporánea, con la que se confrontan al comenzar el ejercicio del magisterio. Se dan cuenta demasiado tarde de que el discurso con el que ensalzó la pedagogía patrocinada por el anterior gobierno no sirve mucho.

Un segundo problema es el hecho de que, a lo largo del grado, el tiempo excesivo se dedica a la preparación, planificación, escritura de "planes de enseñanza" o "proyectos de intervención". Después de una



larga preparación, se considera que el estudiantado puede ingresar a la escuela, donde puede o no realizar lo que planeó. Después del período en la escuela, su formación está cerrada y recibe la licencia para enseñar. Resultado: no hay tiempo en la formación cuando se requiere una evaluación seria de los *resultados* del trabajo en el aula; no hay exigencias estrictas con respecto al tipo de *evidencia* que el estudiantado tiene que mostrar sobre lo que hizo en el aula; no se reconoce la posibilidad de que las propuestas hechas en la preparación de clases no puedan ser *desafiadas* o incluso *perfeccionadas* a partir de su experiencia. Los momentos de discusión después de la lección, cuando existen, son breves e informales: el estudiantado se reúne una o dos veces en el semestre, se sienta en un círculo y comparte testimonios; cuando mucho, se organiza un pequeño seminario donde se muestran generalmente fotos e informes del éxito obtenido.

El tercer problema, consecuentemente de los anteriores, es que la escritura producida a partir de la experiencia docente, que podría servir al mismo tiempo como un registro concreto de actividades exitosas, como un retrato histórico de las prácticas de la época, como la denuncia de infracciones cometidas bajo la protección de la desesperanza, o como un espacio de reflexión y evaluación de los resultados de la enseñanza por los propios actores involucrados (a diferencia del análisis de *big data* proporcionado por empresas contratadas por gobiernos extranjeros o conglomerados comerciales transnacionales), se muestra como la tierra de nadie: cada docente tiene sus propias pautas y generalmente se aceptan relatos débiles y deficientes, se aceptan informes burocráticos, llenos de expresiones de antecedentes místicos o emocionales que están más cerca de la esfera de los desafíos privados que de un quehacer académico .

Hemos argumentado que la escritura y la investigación deben considerarse elementos estructurantes de la educación universitaria y, en el caso de la formación del profesorado, que la escritura y la investigación son considerados procedimientos que son parte integral de *la propia clase*, de modo que el acto de la enseñanza sea, al mismo tiempo, el acto de investigar el aula. Escribir sobre mis clases no tiene como función primordial demostrar que he cumplido con las horas de práctica que se requieren de mí o permitir que el supervisor evalúe mi desempeño; su papel es garantizar que tome mis propias acciones como objeto de investigación. Esto implica que la escritura tiene que desempeñar, al

menos, tres funciones fundamentales: *registrar* los eventos de la escuela como datos que se puedan analizar desde un lugar teórico; posibilitar el tratamiento y *gestión* de estos datos con el fin de interpretarlos; apoyar la toma de *conclusiones* o *posiciones* sobre la experiencia en la escuela.

A partir de las preguntas presentadas y los discursos intercambiados durante este tiempo de trabajo en el proyecto, tenemos, en los artículos que constituyen este volumen, un intento de elaborar reflexiones y hacer nuevos cuestionamientos que nos traigan el cambio a partir del trabajo de integración, del intercambio entre los países basado en las actividades desarrolladas y de la escritura resultante de estas asociaciones. Como apuntamos, los problemas son semejantes, pero a partir de la pluralidad que cada lengua, cada cultura y cada contexto puede aportarnos, tenemos en estas relaciones grandes posibilidades de trazar caminos que nos lleven a nueva mirada a los registros realizados en aula de clases y sobre esta.

Esperamos que la lectura de estos artículos traiga otras reflexiones y motivaciones para nuevas acciones, además de contactos con colegas de nuevos países que quieran unírseles a este trabajo entre idiomas de reflexión sobre la escritura.

Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

Tatiane Silva Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso

Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte