

Descolonizar las identidades estudiantiles para reinventar la educación universitaria

Dra. Nancy Salvá. UDELAR/ISEF/Montevideo. nancy.st37@gmail.com

Mag. Alejandra Rodríguez. UDELAR/ISEF/CURE. alitamonona@gmail.com

Mag. Federico Saredo. UDELAR/ISEF/CENUR LN. federicosaredo@gmail.com

Lic. Agustina Herrera. UDELAR/ISEF/Montevideo. agushluciaro@gmail.com

Lic. Sisi Liebstreich. UDELAR/ISEF/CENUR LN. sisiliebstreich@gmail.com

Prof. Carmen Rodríguez. UDELAR/ISEF/CURE. ulula07@hotmail.com

Prof. Insp. Ana Ponce de León. DGEIP/ANEP. aponce72@gmail.com

Prof. Danhae Vega. DGEIP/ANEP. inspeccionedf@gmail.com

Bach. Edisa López. UDELAR/ISEF/CURE. edimarlopez17@gmail.com

Bach. Alejandra Clavería. UDELAR/ISEF/Montevideo. alefitness_tomju@hotmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos algunas aproximaciones conceptuales y metodológicas que fundamentan la investigación narrativa en curso que pretende reflexionar sobre los desafíos de la educación universitaria desde las voces de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF/UDELAR).

En un primer bloque, se explora reflexivamente sobre las características relevantes de la sociedad y la educación contemporáneas delineando algunas de las problematizaciones que las estructuran como referencia para iniciar la indagación.

A continuación, se plantea la búsqueda para develar los itinerarios de construcción de identidades estudiantiles en la experiencia universitaria de formación, entendiendo la identidad como una construcción entre sujetos y grupos en contextos socio- históricos y políticos particulares. En este caso, se ponen en discusión las concepciones patrimoniales heredadas por sujetos individuales o aquellas que son resultado de conquistas personales que llegan a la cosificación humana para tomar distancia de ellas. Al mismo tiempo, se genera un proceso de concientización que abre la posibilidad de entender que la construcción de las identidades personales da cuenta de los modos de afrontar el modelo de estudiante universitario instituido, rehaciéndose como identidades relacionales en las nuevas experiencias de formación.

La temática central de la investigación se entrama en el enfoque biográfico narrativo que nos permite incursionar en relaciones intersubjetivas propias de constituciones mutuas entre singularidad y regulación en contextos situados donde participan los sujetos de la investigación. De esta manera, la voz de los estudiantes articula forma y contenido de la investigación para contribuir a comprender y transformar la realidad en la que viven su experiencia de formación superior. En síntesis, entendemos que los estudiantes como actores y autores de su formación conquistan espacios de participación democrática en la re-invenición de otra educación universitaria.

Palabras clave: identidades universitarias, historias de vida, educación superior emancipadora, investigación narrativa

Introducción

La pauperización de la educación superior como bien común, inicia cuando se socava la participación política del estudiantado en el espacio público educativo. Se restringe el derecho a la educación que comprende el ejercicio de la libertad en términos políticos, el derecho a participar en el gobierno, asumir la palabra y la acción con los otros que construyen los destinos de la historia (Arendt, 2013). Emerge la educación como objeto de consumo y capital de cambio que radica en la acumulación de conocimiento lo que denota cierta reclusión a lo individual y a la esfera privada. En esta dirección, la academia promueve la distinción entre gobernantes y gobernados en relación con la adquisición del conocimiento como poder que concede la distinción necesaria y el prestigio intelectual de clase (Bourdieu, 2008). Es preciso visualizar los procesos de transmisión, generación y legitimación del saber (poder) como estructuras simbólicas que construyen el imaginario social. En este sentido, la educación queda al servicio de la reproducción social de clases (Bourdieu, 2011), su proclama por la igualdad de oportunidades se opaca con la marginación social generada, producto del proceso acreditador que concede la distinción entre la fuerza de trabajo calificada y no calificada, intelectual y técnica, productores y consumidores. El proceso educativo termina por reproducir la sociedad de clases y reforzar el modo de producción capitalista (Saviani, 1985).

En este paisaje institucional el potencial transformador de la educación, como agente de cambio social, debe revisar sus tradiciones, superar la mera transmisión de conocimiento, interrumpir lo cotidiano con la pregunta, habilitar a la pluralidad de voces para pasar del sentido común a la conciencia filosófica (Saviani D., 2009). Implica un cambio de una visión fragmentada, incoherente y pasiva hacia una perspectiva integrada, coherente, activa y cultivada. Las características propias del sentido común están arraigadas en las clases subalternas de la sociedad. El sentido común es complejo y contradictorio como resultado de la interacción de elementos inscriptos en la práctica diaria y los conceptos aceptados sin crítica, provenientes de la ideología dominante. Este análisis resalta que las relaciones entre el sentido común y la filosofía se basan en una dinámica de dominación evidente en la estructura social. Por tanto, en una sociedad caracterizada por el conflicto de clases, estas relaciones se manifiestan como una lucha por la hegemonía (Saviani, 2009).

En este marco, reivindicamos la palabra y la acción en clave de alteridad en concordancia con Arendt (1997) lo que significa recuperar el derecho a conformar y compartir la opinión sobre los problemas sociales con los demás en la esfera pública, es así que se configura el ejercicio de la libertad. Arendt (2009) advierte y discute la era moderna (desde el siglo XVII hasta principios del XX), identificando el origen de la desconexión del hombre en el mundo

contemporáneo. Se refiere a un doble alejamiento: uno de la tierra hacia el universo con la exploración del espacio y otro del mundo hacia el "Yo", lo que resulta en la disminución de la acción colectiva en la vida pública, de lo común y del discurso político. Durante este período, la humanidad se caracterizó como homo faber, el creador de herramientas y productor de objetos. Los aspectos culturales de la modernidad fueron vistos como bienes que se ofrecían por la industria como comodidad y entretenimiento. El hombre sometido al trabajo y consumo vive en el mundo pre-político.

La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. (...) allí donde los hombres conviven, en un sentido histórico-civilizatorio, hay y ha habido siempre política. (Arendt, 1997, p. 67-68)

Tal es así que la modernidad ha tenido un profundo impacto en todos los aspectos de la vida, tanto pública como privada. En la esfera pública, la modernidad ha llevado a la globalización y la circulación masiva de información a través de los medios de comunicación. Esto ha permitido que las personas estén más informadas sobre los acontecimientos contemporáneos en todo el mundo. Además, ha dado lugar a la expansión de las instituciones sociales modernas, la burocracia y los estados nacionales, lo que ha llevado a una mayor complejización de la organización colectiva y la participación política (Giddens, 1994).

En la esfera privada, la modernidad tardía (fase actual de la modernidad) ha girado hacia la expansión y radicalización de sus características, trayendo cambios en la forma en que las personas viven y se relacionan entre sí. Por un lado, ha habido una mayor individualización y autonomía, lo que ha permitido a las personas tomar decisiones y forjar su propia identidad. Sin embargo, también ha habido un aumento de la ansiedad y los temores existenciales, ya que la modernidad ha introducido nuevas formas de incertidumbre y riesgo en la vida cotidiana.

En esta sociedad hay una uniformidad de opiniones. El espacio público ha desaparecido, los hombres están reclusos exclusivamente en la esfera privada, y los propietarios se unieron para formar la "sociedad", donde el mundo de los negocios tiene prioridad. (Nieves y Sánchez, 2018, p. 66)

El auge de lo social ha llevado a la marginalización del acto y el discurso, que eran considerados constitutivos de la esfera pública en el pensamiento griego antiguo. El desarrollo de los medios de comunicación ha tenido un impacto significativo en la relación entre lo público y lo privado. Según Thompson (2011) los límites cambiantes entre lo público y lo privado perturban las prácticas e instituciones establecidas, desorganizando áreas enteras de la vida social y política. El autor señala que tanto Arendt como Habermas comparten la influencia de la concepción clásica griega de la esfera pública, que destaca el diálogo y el debate entre iguales como elementos constitutivos. Sin embargo, difieren en sus explicaciones sobre la transformación de la esfera pública en la modernidad europea. Arendt (2009) se centra en el auge de lo social y el cambio en la relación entre lo público y lo privado, mientras que Habermas (1989) destaca el surgimiento de la esfera pública burguesa, influenciada por la imprenta y la prensa periódica. Por su parte, Thompson (2011) sugiere que es necesario superar esta concepción clásica y explorar cómo los medios de comunicación han transformado la esfera pública. Estas nuevas formas permiten que los individuos sean testigos de eventos y actos a larga distancia y en tiempo real, rompiendo las barreras espaciales y temporales. Destaca la visibilidad mediática como unidireccional, pues ya no tiene un carácter recíproco, lo que significa que los espectadores pueden ver a otros, pero no necesariamente ser vistos por ellos. Como consecuencia, la separación de las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y su reestructuración en intervalos espacio-temporales indefinidos las desvincula de las restricciones impuestas por hábitos y prácticas locales. La vida comunal se desmorona en el sentido de afinidad vinculada a un lugar concreto, aunque pueden renacer otras formas de comunidad como afirma Giddens (1994). Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, las instituciones que solían anclarse en prácticas locales a las relaciones sociales, ahora están desvinculadas, lo que ha llevado a una pérdida de confianza en ellas. Además, la separación espacio-temporal y la reflexividad institucional han desconectado algunas de las formas básicas de relaciones de confianza y fiabilidad de los atributos de los contextos locales. Esto ha llevado a una mayor incertidumbre y a la necesidad de reevaluar las creencias y compromisos.

En este escenario de la modernidad tardía, las instituciones educativas van perdiendo su primacía en la construcción de la identidad del yo. Significa que la reflexividad institucional ha llevado a cambios sociales importantes en la sociedad moderna, o sea, las instituciones ya no son entidades fijas y estáticas, sino que están sujetas a cambios y transformaciones constantes. Estos cambios, como argumenta Giddens (1994), afectan directamente la forma en que las personas se perciben a sí mismas y emprenden su autorrealización del yo en un proceso de reflexividad en el espacio mediático, tecnológico y digital.

Cabe señalar que para Thompson (2011), la privacidad ha experimentado transformaciones significativas en las sociedades modernas. En el pensamiento griego antiguo, la esfera privada se asociaba principalmente con el hogar y la familia, y se consideraba secundaria en comparación con la esfera pública (concepción adoptada por Arendt, 2009). Sin embargo, en las sociedades modernas, la privacidad ha adquirido un nuevo significado y se ha convertido en un entorno de control y restricción del acceso de los demás. Así, la privacidad se ha vuelto cada vez más desespacializada, centrándose más en el control de la información y el contenido simbólico que en el espacio físico.

La política de vida (...), es una política de decisiones de vida. ¿Cuáles son esas decisiones y cómo deberíamos conceptualizarlas? Primeramente, y ante todo, consideraremos las que afectan a la misma identidad del yo. Según ha intentado mostrar este estudio, la identidad del yo es hoy en día un logro reflejo. La crónica de la identidad del yo se ha de configurar, transformar y mantener reflejamente en relación con las circunstancias de la vida social, rápidamente cambiantes, a escala mundial. (Giddens, 1995, p. 272)

En este sentido, la asignación social de identidad penetra todas las áreas que solían estar protegidas por la barrera del *espacio privado*. De aquí que la modernidad tardía se caracteriza más por una política de vida que por una política emancipatoria. La política de vida se centra en la realización del yo en un entorno ordenado y reflexivo, donde la libertad individual y las elecciones de estilo de vida son fundamentales. Por otro lado, la política emancipatoria busca liberar a los individuos y grupos de las trabas de la tradición y la opresión porque su enfoque principal es alejarse de las condiciones explotadoras y desiguales. Como señala Giddens (1995), aunque ambas políticas están presentes en la modernidad tardía, la política de vida tiene un papel prominente en la configuración de las condiciones sociales y existenciales. En tal sentido, el autor menciona la influencia que ejercen las estructuras sociales en la reflexividad e identidad del yo, y cómo este último repercute en la transformación de la vida social.

La política de la vida se refiere a cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del yo en circunstancias postradicionales, donde las influencias universalizadoras se introducen profundamente en el proyecto reflejo del yo y, a su vez, estos procesos de realización del yo influyen en estrategias globales. (Giddens, 1995, p. 271)

Desde esta mirada, las instituciones educativas y, particularmente la universidad, sólo puede hacerse inteligible como lugar en que se generan las posibilidades de comprender cómo hombres y mujeres construyen su existencia social y se ponen en diálogo en la elaboración de sus saberes y condiciones de vida. En este sentido, tomando las palabras de Freire (1987, p. 68) “(...) nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. La praxis educativa exige del docente una relación epistemológica con el estudiante, concibe al conocimiento como una construcción mediada por el docente en acción-reflexión-acción hacia un saber elaborado, enriquecido, cargado de significado y de comprensión en diálogo continuo.

El diálogo debe ser entendido como algo que es parte de la naturaleza histórica de los seres humanos. Es parte de nuestro progreso histórico. (...) El diálogo es el momento en que los seres humanos se detienen a reflexionar sobre su realidad, cómo hacer y re-hacer. (Freire y Shor, 1986, p. 122-123)

Por consiguiente, la praxis como práctica social y política se sitúa en cercanía del diálogo y la reflexión, las acciones de re-pensar y reconsiderar con otros que se hace y se piensa. Son búsquedas deliberadas para encontrar nuevos significados, dotando al saber de significado social como construcción colectiva permitiendo compartir y negociar otros significados. Se crea, entonces, la posibilidad de cuestionar la realidad, develar sus condicionamientos históricos y políticos, de esta manera, se abre la puerta a distintas miradas de entender y comprender la realidad.

El desafío posible. Una educación superior emancipadora

La educación superior se encuentra inmersa en un proceso de masificación creciente que desafía permanentemente a la docencia, sustentando muchas veces una falsa concepción de igualdad, configura identidades estudiantiles colonizadas por el pensamiento hegemónico homogeneizador y estigmatiza la diferencia excluyendo al diferente. Acordamos con Paulo Freire (1986) que la superación de este reduccionismo implica asumir que los sujetos pedagógicos que habitan el aula universitaria son constructores de la singularidad y pluralidad cultural del paisaje educativo que caracteriza a una educación emancipadora. Por tanto, comprender las realidades políticas e históricas es un deber fundamental en la educación, si ésta tiene como objetivo convertirse en herramienta de transformación social y política, ya que

como afirma el autor, esta comprensión no solo amplía la perspectiva de los estudiantes, sino que también “los empodera para participar en la sociedad y contribuir realmente en un cambio significativo” (Freire, 1997, p. 43).

De ahí que, el papel de los educadores se convierte en un aspecto esencial cuando su búsqueda intenta ir más allá de la transmisión de conocimientos e intenta desarrollar nuevos métodos que permitan a los oprimidos denunciar su propia realidad y generan un despertar de la conciencia política de los estudiantes, alentándolos a cuestionar y analizar críticamente el entorno que habitan (Freire, 1997). Compartimos con el pedagogo brasileño que la educación no puede ser un proceso aislado. Todo lo contrario, debe ser una valiosa herramienta para que, a través de una práctica educativa crítica, se pueda ir tras la conquista de los derechos humanos y la transformación social. Para Freire (2016), ser en el mundo significa “transformar y retransformar el mundo en lugar de simplemente adaptarse a él” (p. 56-57). Es necesario, entonces, que la educación superior no caiga en repetición de discursos preestablecidos, permitiendo a los estudiantes percibirse a sí mismos como seres pensantes y creativos, pudiendo así problematizar la cultura de dominación en lugar de perpetuarla.

Exige pensar una educación para un cambio real, una educación valiente, una educación que discuta y “que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 1997, p. 88). Se trata de una educación en la que todos los hombres puedan participar en la historia y construir historia a través del despertar de la conciencia revolucionaria de los estudiantes para desafiar las normas establecidas arbitrariamente. Constituye un posicionamiento político pedagógico en el cual la educación superior enfrenta desafíos significativos en un mundo en constante cambio. Destacamos la relevancia de reinventar la educación universitaria como una educación que promueva la conciencia crítica, la participación política y la transformación social. En línea con los principios de Paulo Freire, la educación superior no debe ser una mera transmisión de conocimientos, sino una práctica de la libertad que empodere a los estudiantes para cuestionar, debatir y contribuir al cambio positivo en la sociedad.

Entendemos que la idea de una universidad polifónica continúa ganando terreno de múltiples formas. Santos (2010) atribuye este movimiento, principalmente, a la tenacidad e imaginación de quienes se comprometen con la idea de una *universidad popular* en el marco de un proyecto político de educación emancipatoria y conflictiva como refundación democrática de la universidad. El autor argumenta que es necesaria una reforma creativa, democrática y emancipadora que enfrente la globalización neoliberal contraponiendo una globalización alternativa.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se auto reformará. Por eso el proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas dispuestas e interesadas en protagonizarlo. (Santos, 2010, p. 39)

Resulta evidente que el nuevo contrato socioeducativo está expuesto a debates y conflictos de interés asociados a resistencias a la transformación. Exige reconocer que re-inventar la universidad pública tiene que pensarse en el marco de una red de universidades en las que haya formación de grado y posgrado, investigación y extensión. Ahora bien, la transformación anunciada no se concreta a través de un nuevo estatuto y la publicación de ciertos documentos, sino que, reclama una auténtica participación democrática en la cual adquieren relevancia las voces estudiantiles y de otros agentes culturales que le permitan recuperar su legitimidad en las políticas públicas. Esta recuperación requiere democratizar el acceso evitando la masificación, articular las experiencias de enseñanza, investigación, extensión y espacios de cogobierno, para construir una universidad poscolonial a través de una ecología de saberes como alternativa a la monocultura del saber e instalar un vínculo sustantivo entre universidad e instituciones educativas públicas.

La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. (Santos, 2010, p. 49)

Esta forma de hacer universidad constituye una praxis multirreferencial como condición de posibilidad para superar la injusticia social en vínculo recíproco con la injusticia cognitiva. Este vínculo constituye una de las ideas que enfrentará las mayores resistencias en el seno de la universidad que históricamente se autorreferencia como centro del saber. El eje transformador se sitúa en la búsqueda de una orientación solidaria de la relación universidad y educación pública, profesores y estudiantes, saber científico y saber popular. En este punto,

destacamos el giro epistemológico que implica un amplio diálogo intercultural e intergeneracional sin que ello signifique pérdida de la sustantividad del saber.

Desde esta perspectiva y, en coincidencia con Arendt (1996) esta transformación universitaria significa el compromiso de garantizar el derecho a la educación superior, más allá del acceso o matriculación, para asegurar reales oportunidades de formación. Se jerarquiza el desarrollo del pensamiento reflexivo en el ejercicio pleno de los derechos humanos, en oposición a las prácticas educativas que se hacen en el silencio. De ahí que, la educación universitaria como una praxis política está anclada a la participación y la solidaridad reconociendo identidades estudiantiles en devenir que los convierte en agentes culturales transformadores y en transformación. El punto de partida del diálogo intercultural es la propia cultura estudiantil oprimida por la cultura académica.

Así pues, es en el encuentro intersubjetivo que los sujetos toman conciencia de otros modos de estar y de ser en el mundo. Son formas de resistencia a los procesos de alienación que niegan voces y culturas y habilitan la construcción de sujetos en la dialéctica de los encuentros cotidianos. Se trata de reivindicar el derecho a la palabra y el reconocimiento de la pluralidad cultural para construir un relato de relatos, es decir, es una práctica cultural constituyente de una ética de la dignidad en la cual están las subjetividades dialógicas, resistentes, propositivas y audaces que llevan a procesos no lineales y abiertos. Como afirma Rebellato (2008, p. 38) “Lo propio de lo humano no está en la manipulación sino en la articulación y entrelazamiento entre lo racional y la emoción”. Supone una auténtica opción basada en el reconocimiento de la diferencia como cuestión cultural válida, lo que significa formar parte de colectivos, comunidades y tradiciones dialógicas, en los que se construyen las identidades biográficas como transacción cultural.

Consecuentemente, la subjetividad refiere a pensar lo comunitario como el lugar para la presencia y participación del otro y a su vez, como reconocimiento de la autonomía de cada uno en relación al otro. “Y su autonomía se da dentro de tradiciones culturales, mundos significativos, historias y memorias, proyectos y esperanzas” (Rebellato, 2008, p. 41). La autonomía significa asumir la contradicción y el compromiso de considerarse a sí mismo y considerar al otro. O sea, el sujeto se construye con el otro, pero también contra el otro, es decir, significa construirse contra quienes promueven condiciones de dependencia y subordinación.

Significa que la experiencia universitaria está situada en un sistema fuertemente estructurado desde una trayectoria socio-política peculiar, que es necesario desocultar para comprender el entramado de regulaciones que atraviesan la cultura institucional, que ubican a los sujetos sin

que ellos se ubiquen. En este sentido, las culturas estudiantiles construidas en el caótico y desordenado mundo del capitalismo tardío exigen alternativas pedagógicas crítico reflexivas y colectivas para enfrentar nuevas formas de colonización de las conciencias impuestas por la tecno-globalización. Este discurso de la práctica reflexiva está asociada a la descolonización de las conciencias como exigencia para superar la domesticación del pensamiento (Rebellato, 2008). Por tanto, no se trata solo del reconocimiento de la actividad reflexiva, sino de reivindicar una actividad intelectual crítica de docentes y también de estudiantes. En definitiva, la identidad contiene lo único y, a la vez, lo compartido ya que no hay identidad sin alteridad. De hecho, plantea una doble orientación lingüística entre diferenciación y generalización. La identidad es diferencia, pero también es pertenencia común.

Una aproximación necesaria. Las identidades biográficas

De acuerdo con (Benjamin, 2008) la identidad es la narración de cada sujeto expresada en función de los sistemas culturales que se reconstruyen constantemente a partir de la misma. De este modo, no es posible establecer identidades generalizadas, ni uniformes, sino más bien un repertorio de posibilidades, de carácter identitario para todos los participantes. En esta investigación se busca discutir cuestiones vinculadas a la construcción identitaria de los estudiantes universitarios por medio de historias de vida, entrevistas narrativas y grupos de discusión entendidas como instrumentos de autoformación, de investigación y de intervención político-pedagógica.

Según plantean Camacho et al. (2013) las identidades estudiantiles se construyen a partir de imágenes del pasado, recuerdos de la escuela, memorias en relación a su formación, estereotipos sociales y culturales construidos en los hogares y centros educativos. De esto resulta, que las huellas de su historia educativa llevan a los estudiantes a ocupar el lugar que la sociedad les asigna en las instituciones formadoras. Sin embargo, las identidades estudiantiles no son solamente producto del pasado, tienen que ver con los condicionamientos del presente y las proyecciones de futuro que construyen y las construyen colectivamente. Es decir, las identidades de los estudiantes se construyen en la complejidad e incertidumbre de las relaciones sociales. Constituyen construcciones transaccionales del proceso de formación universitaria en las cuales los estudiantes van generando múltiples relaciones con el conocimiento y el entretrejo social en interacción con sus pares. En esa dinámica, es cuando se construye la

cultura estudiantil que involucra vínculos afectivos e intersubjetivos para enfrentar las dificultades de la cotidianidad.

En este escenario, el movimiento biográfico ha significado otra posición ante el mundo, que, en tanto relato del mundo, implica el compromiso de los investigadores de construir futuro en forma colectiva y solidaria. No existe una narrativa individual ya que toda narración siempre está inmersa en un contexto social, cultural y político, por tanto, se configura como relato colectivo. Se trata de diversidad de relatos que rememoran la experiencia humana en una búsqueda colectiva de historias que cobran sentido en un tiempo, un espacio y un contexto situados. Investigar en y con la comunidad estudiantil nos involucra como investigadores en el paisaje universitario desde una perspectiva plural en movimiento que devuelve soberanía a los estudiantes como sujetos políticos quienes a través de sus narrativas dan cuenta de formas de dominación y resistencia que lo conforman.

Desde la tradicional invisibilidad, asumen la palabra y crean un vínculo colectivo en clave de alteridad que los empodera y empodera su propia cultura en diálogo con la cultura académica y otras culturas. Esta relación dialéctica de voces y culturas habilita la participación democrática y contribuye a pensar reflexivamente la contemporaneidad de lo cotidiano de la vida estudiantil en la universidad. Desenvolver la capacidad de participación en la vida democrática es una necesidad creciente que debe asumir la educación en la coyuntura mundial actual que implica el involucramiento activo de todos los agentes culturales en los procesos educativos. Compartir la voz con los estudiantes rompe con la cultura del silencio, de la escucha y se convierte en un camino para subvertir los procesos instituidos de dominación ideológica que conforman conciencia colonizadas por las tradiciones acríticamente aceptadas.

Destacamos la centralidad de los estudiantes universitarios de educación física en esta investigación como productores de conocimiento sobre sí y sobre los otros. Por tanto, escuchar, aceptar y respetar la voz de los estudiantes promueve la participación democrática en la institución universitaria y redimensiona los procesos de aprendizaje que circulan en la pluralidad de paisajes culturales situados que coexisten. En tanto, el movimiento auténtico de compartir la palabra y de relación epistémica con los estudiantes, es más que oír sus opiniones, se trata de instaurar relaciones dialógicas consistentes y continuadas que deriven en posibles cambios en la cultura universitaria. La narrativa biográfica supera la simple conversación, se atribuye importancia a la exploración de experiencias educativas, históricas y políticas inmersas en procesos complejos, inciertos y cambiantes.

El paisaje universitario se transforma con la participación de los estudiantes en diálogos de saberes, se vinculan sus narrativas con las narrativas de otros estudiantes, enmarcada en

procesos educativos que conducen a la construcción de sentidos singulares de ser estudiante universitario. Si el compromiso político de la universidad se orienta hacia la emancipación social, el desafío está en la democratización de acceso a la educación y la cultura como ecología de saberes. El desafío exige conformarse como espacio social de ejercicio pleno de los derechos humanos para dar prioridad y favorecer el desarrollo integral de la comunidad universitaria, garantizar una formación académica y profesional continua que enriquezca la cultura general de los estudiantes.

De esta manera, la educación universitaria se distancia de la reproducción de las élites del conocimiento, la producción de talentos de acuerdo al mercado de trabajo y se encamina hacia el empoderamiento de la condición crítico reflexiva de los universitarios. No obstante, es necesario reconocer que la educación universitaria es un período de transición en la vida estudiantil en el que enfrentan tensiones académicas, así como también, conflictos personales y sociales pues se les presentan nuevas exigencias y se les atribuyen nuevas responsabilidades que implican el ejercicio consciente de la autonomía y la participación comprometida. Esto conlleva a la emergencia de encuentros entre expectativas personales, negociaciones colectivas y condicionamientos del contexto histórico en la reconfiguración de identidades biográficas. En estas circunstancias resulta fundamental la acción colectiva en grupos de pertenencia para asumir los dilemas que surgen entre adaptación y transgresión, entre sus biografías estudiantiles y las identidades biográficas universitarias, entre la formación en el espacio universitario, fuera del espacio universitario y otros espacios entendidos como espacios de discusión y negociación sobre temas de interés general al estilo de una cátedra libre. Por tanto, las identidades se construyen en el vaivén de tiempos, espacios, sentimientos de pertenencia y no pertenencia, intereses comunes y diferentes que convierten a los estudiantes en constructores de sus identidades.

Una cita ineludible. Delimitar lo biográfico narrativo de la investigación

A partir de las conceptualizaciones y aproximaciones temáticas presentadas, elegimos el enfoque biográfico narrativo de la investigación educativa porque nos permite establecer una relación dialógica con los estudiantes, compartir la palabra denota la intención de develar procesos amplios y plurales de la vida universitaria. En este abordaje metodológico, el investigador se sitúa en el escenario de investigación como uno de los participantes y asigna un lugar de relevancia al estudiante como narrador (Ricoeur, 2009). De esta manera, no es sólo quien ha protagonizado la experiencia narrada, sino, quien se distancia de sí mismo como

apertura para relacionarse con el otro y rememora la experiencia de vida como una totalidad artística diferente de la vivencial.

Al escribir la historia de vida se reconocen significados implícitos y naturalizados que, al ser nombrados, son objeto de reflexión y concientización de su existencia y del contexto socio-histórico que los legitima. Por tanto, el narrador se sitúa en el entramado de culturas, subjetividades e intervenciones humanas de la vida universitaria para imaginar el presente histórico (Jameson, 2007). De esta manera, el relato lo expone a la interpelación de los potenciales lectores, es decir, constituye un proceso de biografización (Delory - Momberger, 2014) que sitúa la historia narrada en el porvenir y abre diálogos entre autores y lectores.

En el marco de esta investigación los saberes biográficos se consideran indicios a partir de los cuales se pretende comprender las identidades biográficas universitarias para delinear un abanico de intervenciones e interrupciones culturales que aporten otros significados a la educación superior. Nos proponemos discutir la representación del otro, el estudiante universitario contemporáneo, para estudiar el proceso identificatorio en tiempos de deshistorización (Laclau, 2005) y re-inventar la experiencia educativa universitaria en clave de alteridad.



Figura 1. Sedes universitarias del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. Sede Montevideo, Centro Universitario Regional de Rivera, Centro Universitario Regional Este (Maldonado) y Centro Universitario Regional Litoral Norte (Paysandú). Fuente: elaboración propia con fotografías del Portal UdelaR.

En primera etapa del trabajo de campo delimitamos un universo de investigación que incluye cuatro generaciones de estudiantes universitarios (ingresos de 2018 a 2021) que han cursado más de tres semestres de la carrera. Este universo de alcance nacional, incluye las cuatro sedes donde se ofrece la carrera de Licenciatura en Educación Física (figura 1)

Nos contactamos con este numeroso grupo de estudiantes a través de una breve presentación de la investigación y del grupo de investigadores (conformado por docentes y estudiantes de distintas sedes) e invitándolos a participar voluntariamente completando un cuestionario online (primer instrumento de investigación) con intención exploratoria (figura 2). A partir del análisis de los datos recogidos, se diseñará un mapa narrativo de los puntos de vista comunes y también los singulares que conforman los recorridos de la experiencia de ser estudiante universitario.



Identidades Estudiantiles
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este proyecto de investigación surge en la línea "Identidades Narrativas Docencia y Profesionalidad" del grupo de investigación del ISEF - Udelar "Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas de Enseñanza".

La intención es indagar en la configuración de las identidades narrativas de los estudiantes universitarios a través de sus propias voces. Se busca desmitificar las identidades universales adjudicadas a los jóvenes universitarios a partir de sus formas de hacer, pensar, decir y sentir.

Se proyecta una investigación educativa de enfoque crítico utilizando una metodología biográfico-narrativa para abordar las identidades educativas como construcciones en devenir. Se entiende que las narrativas de los estudiantes inician procesos de concientización acerca de la vida cotidiana de las instituciones educativas y los intereses ocultos que sostienen las experiencias de formación. Por tanto, al tomar estado público, podrán ser objeto de análisis y reflexión como referencias en la producción de conocimiento que permita repensar la educación universitaria.

Los objetivos de este estudio se orientan a promover la auto-reflexión de los estudiantes universitarios acerca de los desafíos y posibilidades que implica la educación universitaria cogobernada, identificar las representaciones y expectativas estudiantiles en relación a la educación superior e interpretar la participación y relaciones intersubjetivas que se producen en las interacciones de la vida universitaria.

En síntesis, se espera que la producción de información (los) interpele como participantes provocando la reflexión crítica sobre su experiencia como estudiantes, como jóvenes y como futuros licenciados. Desde esta perspectiva multirreferencial se reconoce a los estudiantes como actores y autores con la intención de fortalecer diálogos interculturales y crear posibilidades de transformación de la educación para el cambio social.

Enlace para completar encuesta:
<https://forms.gle/1D69fU5pNP96wN29>

📧 Dirección de contacto: investigacion.narrativa@gmail.com

Figura 2. Póster de difusión (elaboración propia)

Esta primera representación anuncia una pluralidad de significados emergentes de los microrrelatos considerados fuente de conocimiento.

Corresponde señalar que nos encontramos en esta etapa de la investigación y proyectamos las siguientes construyendo una muestra con los estudiantes que hayan manifestado interés en continuar participando de la investigación biográfico narrativa. En los próximos ingresos al trabajo de campo utilizaremos historias de vida y grupos de discusión como instrumentos de investigación. A través de las historias de vida se buscará profundizar en los procesos de identificación que atraviesan la experiencia educativa universitaria. Para los grupos de discusión se tomarán temáticas de las narrativas individuales que constituyan referentes de incidentes críticos para la reflexión colectiva.

En el proceso de interpretación y discusión del conocimiento producido durante la investigación se buscará explorar las intra-acciones de tiempos presentes, futuros y pasados entre identidad y diferencia. Se analizarán articulaciones entre lo que producen las instituciones educativas y lo que les acontece a sus integrantes en los diferentes espacios compartidos entre pares, tales como el cogobierno universitario, las prácticas de enseñanza, investigación y extensión u otros espacios institucionales. A partir de estos debates, se elaborarán otras narrativas que aporten conocimiento nuevo que contribuya a re-pensar la educación universitaria y a revelar la conciencia histórica del imaginario cultural que configura identidades biográficas universitarias descolonizadas.

En la indagación narrativa, Rivas et al., (2020) argumentan a favor de la perspectiva decolonial de la investigación, entendida como un enfoque epistemológico y metodológico que busca cuestionar y superar las estructuras de poder y dominación presentes en la producción de conocimiento como las controladas por el capitalismo cognitivo y las de corte positivista. Esta perspectiva se aleja de la visión interpretativa hegemónica y utilitarista de la educación, y se centra en la construcción de narrativas "otras". Estas últimas, desafían las relaciones jerárquicas entre investigador y participante y buscan promover un diálogo horizontal y una co-interpretación en la investigación. "En esta tarea es imprescindible decolonizar el sujeto investigador pero también los procesos, los contextos académicos y el modo de hacer ciencia" (Rivas et al., 2020, p. 14). Es así que, la perspectiva decolonial fomenta la co-construcción de saberes compartidos y la acción conjunta, generando un debate social y educativo alternativo que promueva la transformación de la realidad en la búsqueda de mayor justicia social.

Indagar las narrativas no sólo implica contar una historia, sino revelar las prácticas que la han formado y las dinámicas sociales, políticas, económicas y de género que han influido en ellas. "Es posible analizar las narrativas como discursos configurados, pero también como configuradores, reguladores, estructuradores de sentidos, valores, formas de ser, actuar, sentir" (Tuidier, 2012, en Rivas et al., p. 13). En cierto sentido ayuda a situar al investigador en posiciones de alteridad para interpelar e interpelar-se ante situaciones vulnerables y sujetos vulnerados.

El modo de pensar el otro es también pensar cómo nos vamos construyendo nuestra forma de ver el mundo y cómo lo nombramos; es decir, el uso cuidadoso del lenguaje al nombrar al otro y su universo culturalmente construido. (...) nos propone una competencia ontológica, es decir la posibilidad de instalarnos en el lugar del otro y así construir otro modo de relaciones y comprensiones con/el del otro. (Rivas et al., 2020, p. 14)

Desde la perspectiva decolonial, se aboga por una ciencia que se enfoque en las interacciones entre sujeto-sujeto, colocando a los participantes en el centro y desafiando la posición privilegiada tradicional del investigador. Se nos anima a comprender el mundo desde la perspectiva de los sujetos subalternos y evitar asumir su representación como autoridad intelectual que sigue alejada y desconectada de realidades "otras".

Las políticas públicas y las investigaciones educativas están influenciadas por intereses políticos y mercantiles en el contexto actual global, neoliberal, burocrático y jerárquico; que

subordinan al sujeto y desestiman su experiencia como generadora del saber. Los relatos generados a partir de las experiencias vividas, permiten actuar y suponen un conocimiento del sujeto acerca de la experiencia en su contexto. Las historias que se cuentan son personales, pero también sociales e institucionales, y cada individuo tiene su propio conocimiento del mundo y de la sociedad que define su acción y participación en contexto. Es decir, el sujeto se construye en los relatos biográficos, en cómo entiende el mundo a partir de sus experiencias (Rivas, 2019; Rivas et al., 2020).

Por tanto, es cada vez más urgente una concientización de la existencia de esta colonización ideológica, término que resulta más adecuado que globalización, que acaece tácito e incuestionable y se sustenta en base a una concepción unidireccional del conocimiento que se expande sobre el mundo. Se apoya en la búsqueda de eficiencia, control y la primacía de la razón instrumental sobre protocolos estandarizados que se familiarizan en la cotidianidad sin cuestionamiento alguno. Se advierte como un nuevo intento disimulado del pensamiento técnico y aséptico que opera independientemente de los sujetos, lo cual conlleva a la homogeneización de procesos sociales y educativos al tratarlos como iguales, sin reconocer sus singularidades (Rivas, 2019).

En este contexto neoliberal, la narración está en crisis, afirma Han (2023). Es suplantada por las historias digitalizadas que se publican en las redes sociales como producciones de uno mismo, como técnicas de comunicación que generan un producto u objeto de consumo (story) que se someten a las reglas de mercado capitalista. “Se da la paradoja de que la creciente conectividad nos aísla (...). Estar interconectado no significa haber creado lazos” (Han, 2023, p. 95). La narración de historias ha perdido su significado por comunicar en exceso, por convertir lo que se cuenta en mera información y datos, que en poco tiempo pierden su atracción y generan nuevamente la voracidad de consumir otro. Esta narración publicitaria atomiza el tiempo y lo desconecta de sentido de continuidad y permanencia en el tiempo (Han, 2015), es decir, anula la experiencia y con ella el contenido de su sabiduría (Benjamin, 1982). Es así que la libertad disfrazada de comunicación y de mayores posibilidades de expresión, seduce al sujeto a invocar su individualidad y autoexplotación del “yo” para obtenerla. Paradójicamente, este tipo de narrativa no genera cohesión social, la libertad no puede expresarse sin un *nosotros*, es más social que individual. “Las narraciones son generadoras de comunidad” (Han, 2023, p. 14), si logran recuperar su sentido político y de acción en la esfera de la vida pública (Arendt, 2009). Siguiendo a la autora, se asocia la narración con la acción (actuar y hablar) en íntimo vínculo con la concepción griega de la política como ejercicio de la libertad y con la idea de co-construir los destinos de historia de los hombres.

Pero la razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción. (Arendt, 2009, p. 208)

Reflexiones e interrogantes. Un faro en la investigación

En este último apartado, intentaremos aportar algunas respuestas a lo que nos interpeló/interpela en esta investigación ¿hacia dónde íbamos/vamos con la investigación?

Al respecto, señalamos que comenzamos el proyecto imaginándonos un recorrido de diálogo con la comunidad estudiantil universitaria del Instituto Superior de Educación Física de la UDELAR (Uruguay). Pretendíamos comprender cómo aprenden, con quién aprenden, cuándo aprenden a ser universitarios los actuales estudiantes, cuáles son los principales obstáculos que encuentran para lograrlo en la universidad y de qué manera intentan superarlos.

Sin embargo, la complejidad de lo que significa asumir la vida universitaria, ubica a los jóvenes construyendo subjetividades nómades en un proceso de reconocimiento de sí en relación con el otro que los involucra y trasciende las expectativas iniciales. El imaginario estudiantil rememora sus biografías de formación para re-inventarlas con sentido ético político en diferentes contextos regionales durante el período de formación profesional en el campo de la Educación Física.

En otro plano, el devenir de la investigación comienza a tomar forma como proceso de investigación/formación para los sujetos de la investigación (investigadores y estudiantes). El itinerario se dibuja como un vaivén entre singularidad y pluralidad, entre formación y co-formación, entre reflexión y acción convirtiéndose en un escenario de praxis social, histórica, institucional y profesional en el cual se produce conocimiento.

A partir de estas reflexiones es necesario reconocer la relevancia de re-pensar el para qué de la producción de conocimiento científico en el marco narrativo de esta investigación, lo que nos lleva a formularnos otras preguntas: ¿hacia dónde queremos ir? y ¿hacia dónde se proponen ir los estudiantes universitarios? El giro epistemológico y metodológico de la perspectiva decolonial de la investigación permite visualizar huellas del *inédito viable*, en términos de Freire (1987), que remiten a procesos intersubjetivos de co-producción de conocimiento y emancipación cultural en instituciones modernas ancladas en lógicas iluministas que resisten la transformación. A pesar de las resistencias, esperables, se anuncia un por-venir cooperativo que, a través de enfoques sociocríticos alternativos, habilita la construcción de una cartografía

histórico cultural de las identidades universitarias en ISEF/UDELAR, que contribuya a la revisión y transformación de la propuesta curricular de formación profesional en la Educación Física.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (5ª reimp.). Paidós.
- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Alianza.
- Benjamin, W. (1982). *Experiencia y pobreza*. En Discursos interrumpidos I. Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ítaca.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Camacho, M., Castillo, R., León, L., Miranda A., Pereira, Z., Vásquez, E., (2013).
Identidades estudiantiles y otros retos pedagógicos. *Revista Electrónica Educare* 17, 47 - 65.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografía e educacao. Figuras do indivíduo-projeto*.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Freire, P. S. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad* (1º reimp.). Alianza.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of de public Sphe-re: An inquiry and categori of bourgeois society*. Polity.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (1º reimp.). Herder.
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Jameson, F. (2007). *ARcheologies of de Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.

- Nieves, G. y Sanchez, P. (2018). *Diálogo sobre la libertad. Hannah Arendt y Pablo de Tarso*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Nordan comunidad.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Prometeo Libros.
- Rivas, J. I., Márquez, M., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), p. 3-22.
- Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. Melo, I. Espinosa, L. Pons, & J. Rivas (Eds.), *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 23-60). Editora Unicentro / Uma Editorial.
- Santos, B. d. (2010). *La universidad del Siglo XXI*. Trilce.
- Saviani, D. (1985). *Escola e Democracia* (6ta ed.). Cortez Editora.
- Saviani, D. (2009). *Educacao: do senso comum a consciencia filosófica* (18° ed.) Autores Associados.
- Thompson, J. (2011). Los límites cambiantes de la vida pública y privada. *Nueva Época*, pp.11 - 42.