

Cultura, saberes y prácticas educativas: aportes para investigaciones multirreferenciales

Culture, knowledge and educational practices: contributions for multi-reference research

DOI: 10.46932/sfjdv4n3-020

Received in: May 09th, 2023

Accepted in: June 13th, 2023

Ana María Casnati Guberna

Doctorado en Análisis Cognitivo

Institución: Sede Tacuarembó, CENUR NE, UdelaR

Dirección: Ruta 5, km.386.500

Correo electrónico: ana.casnati@cut.edu.uy

RESUMEN

A partir de las actividades desarrolladas en distintas instituciones educativas uruguayas, se percibe la dificultad de comprender las articulaciones que involucran las culturas organizacionales, los saberes y las prácticas docentes. Este amplio campo de estudio reviste una naturaleza interdisciplinaria y multirreferencial donde se entrecruzan conocimientos de la antropología social, la educación y la psicología social entre otros. De manera que se presentan conceptualizaciones sobre cultura; se describen los posibles enfoques para abordar los estudios culturales y se señalan aspectos de la cultura organizacional que resultan pertinentes al relacionarlos con el campo educativo; se describe una metodología posible para articular el estudio de las culturas institucionales, saberes y prácticas y se plantean reflexiones para el análisis de manera que en las conclusiones se invita a continuar profundizando para contribuir a fortalecer aprendizajes “otros” para la integración a la vida plena de todos los integrantes del acto educativo.

Palabras clave: educación, cultura, saberes, prácticas docentes.

ABSTRACT

From the activities carried out in different Uruguayan educational institutions, the difficulty of understanding the articulations that involve organizational cultures, knowledge and teaching practices is perceived. This broad field of study has an interdisciplinary and multireferential nature where knowledge of social anthropology, education and social psychology, among others, intersect. So that conceptualizations about culture are presented; possible approaches to address cultural studies are described and aspects of organizational culture that are relevant when relating them to the educational field are pointed out; A possible methodology is described to articulate the study of institutional cultures, knowledge and practices and reflections are proposed for the analysis so that in the conclusions it is invited to continue deepening to contribute to strengthening "other" learning for integration into full life. of all the members of the educational act.

Keywords: education, culture, knowledge, teaching practices

“La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se disemina a través de cuerpos distintos, voces de disenso, modos de pensar, percibir, hablar diferentes.”
(Skliar, C. 2017, p.15)

1 INTRODUCCIÓN

La cita que precede este texto se presenta con la finalidad de introducir y orientar al lector sobre el camino que encamina la propuesta al investigar las articulaciones existentes en diferentes ámbitos educacionales entre culturas, saberes y prácticas. A partir de las actividades desarrolladas en Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (Casnati, 2015) en distintos ámbitos del sistema educativo uruguayo se ha percibido la dificultad de comprender el campo de conocimiento que involucra esta temática.

Este amplio campo de estudio reviste una naturaleza interdisciplinar y multirreferencial (Ardoino, 1998) donde se entrecruzan conocimientos de la antropología social, la educación y la psicología social entre otros. Esta articulación amplía la capacidad de leer el contexto y contribuye a comprender los vínculos con actores estratégicos identificando las inequidades existentes aún en el sistema educativo

Retomando a Skliar (2017) el autor sostiene que existen algunas interrogantes que mueven a los docentes en su práctica educativa imprimiendo significado y sentido a los discursos pedagógicos. Al respecto se interroga acerca de:

“cuanto tiene que ver la educación con el amor por el mundo, de tal modo que educamos para que el mundo perdure más allá de nosotros mismos? Y cuanto tiene que ver la educación con el amor por los demás, hasta tal punto que educamos para que esos “demás”, esos otros, no queden librados a sus propios recursos? (p. 18) “

De manera que al abordar el tema se piensa en la idea de estar juntos en las instituciones educativas integrando los recursos propios de las instituciones, considerando también a esos “demás” a los que se refiere Skliar. Sin duda, esto obliga a pensar e indagar sobre los propósitos y significados de las diversas comunidades educativas en tiempos donde las relaciones sociales y culturales se modifican acelerada y drásticamente. Se hace necesario formar para construir una ciudadanía que habilite el desarrollo personal y social, en un contexto de impulso tecnológico que favorezca nuevas modalidades de participación, de respeto al medio ambiente y actuales diálogos interculturales en el marco de una cultura de tolerancia y paz (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996); Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015).

2 APROXIMACIONES AL TEMA

El “estar juntos”, en acuerdo con Skliar (2017) corresponde a una descripción y comprensión de lo que ocurre en la cotidianidad de las comunidades, “matizada no sólo por la potencia del encuentro o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades”.

Desde este lugar epistemológico, se han realizado diversas investigaciones sobre el tema planteado y se han identificado numerosos estudios sobre las prácticas de los maestros y profesores en diversos

ámbitos (Marsiglia, May, 2019)(Martinez, 2018) (Rocwell, 2007) (Cruz Cárdenas, 2001) así como la cultura en las instituciones educativas, (Vazquez Clavera, 2007), (Mato, 2005) (Pintos, 2001).

Algunas investigaciones hacen énfasis en la cultura organizacional (Bentancur, Castrillon, 2017) donde se señala explícitamente que se percibe escaso interés o desconocimiento por parte de las instituciones educativas en lo que se refiere a generar culturas organizativas y climas organizacionales que favorezcan los nuevos retos sociales explicitados por UNESCO. En ese sentido la cultura institucional se asocia a dar sentido y legitimidad a las acciones institucionales a través de procesos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de buenas prácticas.

En algunas publicaciones se abordan aspectos culturales específicos de determinadas comunidades educativas como es el caso del “MA-KUA GRO: elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio Palenque de Colombia (De Avila, Simarra, 2012). A su vez, la investigación realizada por Cafferata, Pereira y Marrero (2012) sobre “El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y tecnológica en el Uruguay” estudia la situación de la Educación Técnica y Tecnológica del Uruguay a nivel de Enseñanza Media y se vinculan aspectos histórico culturales con algunas de las problemáticas actuales. Se relacionan los orígenes de la Institución como una correccional dirigida a jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos. Bordoli en 2016 en su artículo: “De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963)” estudia los documentos curriculares de Enseñanza Secundaria en el Uruguay en el período 1935 – 1963. Señala que acontecimientos de naturaleza diversa marcan una nueva institucionalidad así como nuevas formas de comprender la Enseñanza Secundaria, el valor de la cultura y el lugar que ocupan los sujetos de la educación. Ya en 2017, Milagros Rodríguez en Venezuela aborda el tema “Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad” y considera que el proyecto hegemónico formador de docentes abstrae la cultura en una entidad objetivada. Sostiene que el currículum y la cultura se asientan en una concepción estática. Desde una visión ampliada es posible percibir saberes, procesos de participación y concientización de un colectivo que forma ciudadanos para la vida y la conformación de las identidades sociales propias y apropiadas. En este sentido, la investigadora identifica que la antropológica y la relación moriniana individuo-sociedad-especie caracterizan a los educadores promotores de cambios e innovación.

Con respecto a los saberes, es posible destacar la investigación realizada en 2016 por el equipo mejicano integrado por León Ávila y col. sobre la “Vinculación comunitaria y el diálogo de saberes en la educación superior intercultural en Méjico”. Ávila (2016) analiza el proceso de vinculación comunitaria y la propuesta metodológica de diálogo de saberes, en su ejercicio áulico y comunitario, en la educación superior intercultural. Se rescata aquí el diálogo de saberes como un principio, enfoque, referente metodológico y tipo de acción caracterizado por el reconocimiento de los sujetos que participan

en los procesos (Ghiso, 2000). Se considera como una “hermenéutica colectiva”, donde la interacción dialógica recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos y actividades. Desde esta visión es posible hacer visibles los saberes subalternos, especialmente aquellos correspondientes a las culturas tradicionales que actualmente están siendo resignificados.

Por su parte Vazquez Clavera (2015) considera que la construcción de sentido en las instituciones educativas aporta al proceso de entendimiento de la propia tarea y la de otros en ese espacio social concreto, lo que aporta al fenómeno de la identidad institucional. Estos procesos no solo influyen en las imágenes que se tengan sobre la propia institución sino que también intervienen en los tipos de vínculos que se logran establecer durante el desempeño de las actividades, tareas, funciones. Este conjunto de fuerzas y dinámicas imperceptibles a simple vista constituyen el entramado que conforma y define la matriz cultural de cada espacio educativo. Fernández (2007) define el término "matriz cultural" como marco que "configura los sistemas de prioridades de las personas, organizan sus prácticas sociales y sus prácticas de sí [...] lo valorado y lo devaluado [...] los usos sociales".

Respecto a las investigaciones recientes sobre las prácticas, Gómez (2015) rescata de la agenda educativa el concepto de “buenas prácticas”, proveniente de la gestión de la organización y utilizado en diversas áreas de conocimiento como educación, transparencia fiscal, salud y política pública. Gómez sostiene que:

“El preguntarnos cuál es la noción que tenemos de buenas prácticas nos remite a las propias y a tomar alguna distancia de ellas para repensarlas en pro de la formación [...] que deseamos; pensar los relacionamientos y aprendizajes realizados, los fracasos y los aciertos para el futuro”.

Así, el autor reafirma la importancia de la reflexión sistemática sobre las propias prácticas como ingrediente inherente al quehacer y el ser docente. Esto exige considerar el ejercicio de la profesión en la actual sociedad de la información y del conocimiento, estimar el acceso a internet, el acceso a las instituciones educativas, condiciones de conexión y acceso. En definitiva, pensar las prácticas en la educación actual implica relacionar estas con la realidad en que son realizadas, incluyendo a todos los integrantes del acto educativo.

A partir de las evidencias presentadas, se plantea en este trabajo proponer formas de estudio que aborden las culturas organizacionales, los saberes y las prácticas docentes de manera integral considerando los diferentes actores que intervienen en los procesos de aprendizaje contemplando el contexto. Por esta razón se señala que es un amplio campo de estudio de naturaleza interdisciplinar y multirreferencial.

La multirreferencialidad como propuesta de Ardoino (1998) considera una forma de abordaje donde la realidad es plural de carácter heterogéneo que se configura a partir de la observación de los

procesos de evolución de las socialidades (Maffesoli, 2004) contemporáneas. Al reconocer la heterogeneidad de la realidad, se acepta la conjugación de diversas miradas y aportes de diferentes disciplinas para comprender los fenómenos evitando la homogeneización y reducción simplificadora. El abordaje multirreferencial no tiene pretensión de agotar el estudio que se cataloga como objeto proceso en consideración a las múltiples dimensiones, por lo que se aceptan ciertas opacidades como resultado de la complejidad de la realidad.

Luego de estas precisiones se presentan primeramente algunas conceptualizaciones sobre cultura, especialmente referidas a la realidad educativa en Uruguay. Se describen sucintamente los posibles enfoques para abordar los estudios culturales en ambientes educativos y se analizan los ingredientes que precisan ser reconocidos en relación a las prácticas y los saberes. A continuación se señalan algunos aspectos de la cultura organizacional que resultan pertinentes al relacionarlos con campo educativo. Se señalan someramente algunos aspectos pertinentes a los saberes y prácticas docentes para luego exponer una metodología para un estudio integral de las culturas institucionales, saberes y prácticas. Finalmente se plantean orientaciones para la reflexión y el análisis de manera que en las conclusiones se invita a continuar profundizando para contribuir a fortalecer aprendizajes “otros” para la integración a la vida plena de todos los integrantes del acto educativo.

Ver al centro educativo como una organización que aprende y motiva a sus integrantes a que comprendan su ámbito laboral, fomenta la retroalimentación para percibir los problemas y oportunidades a todos los niveles (Latorres, 2019). Para esto, primeramente, se realizan algunos aportes conceptuales sobre cultura.

3 CULTURA O CULTURAS?

El concepto de cultura constituye uno de los elementos operacionales fundamentales en la investigación antropológica y una herramienta que contribuye a la elaboración teórica. La primera enunciación de cultura es atribuida a Tylor quien la define como “la compleja totalidad que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y toda habilidad y hábitos adquiridos por los miembros de una sociedad” (Tylor, 1871). Por tanto, la cultura constituye un conjunto de comportamientos y creaciones humanas socializadas y estandarizadas producto de la actividad social de los seres humanos. Consiste en ideas y sentimientos, formas de actuar; componentes y objetos sociales, constituyendo un sistema coherente e interrelacionado de estructuras mentales, sociales y materiales (Berdichewsky, 2002). Este sistema complejo incluye la suma de lo que cada persona adquiere como miembro de su sociedad, en forma de tradición social o herencia cultural. Su organización depende del uso de símbolos y signos y como consecuencia de esta capacidad simbólica de los seres humanos, la cultura se enseña, se aprende y

se trasmite socialmente constituyéndose en un instrumento que permite a las personas adaptarse a su medio natural y social.

Berdichewsky (2002) sostiene que la cultura es un sistema simbólico superestructural inseparable de los objetos materiales, los comportamientos, las ideas y los sentimientos que contribuye a la reproducción permanente de la sociedad, formación económico-social y sus creaciones culturales. También la cultura es formadora de conciencia social, esto es: reproducción de la propia formación social que la originó pudiéndose identificar distintos niveles. En lo que se refiere a los estudios culturales, en primer lugar se pueden identificar expresiones fenoménicas observables y evidentes como los artefactos, las tecnologías, las ideas, los sentimientos, creencias, leyes, artes, valores y comportamientos. En segundo lugar se presentan las normas, reglas que rigen los comportamientos y creaciones que constituyen un marco estructural o código social.

Respecto a los artefactos y tecnologías, Arocena, en 2017 señala que en el contexto actual:

” la revolución tecnológica informacional, la organización en red y el valor de la autonomía de la persona y sus derechos individuales tienen impacto en todas las instituciones que heredamos de la era industrial o de la modernidad: sobre la política y los partidos, el trabajo y las empresas, las familias y la sexualidad, la religiosidad, autoridad y la tolerancia, el consumo y la desigualdad. Atravesamos una transformación acelerada de cómo se produce conocimiento, cómo se organizan las personas y cuáles cosas se valoran. Estas transformaciones impactan con la misma velocidad en la cultura, entendida como el conjunto de creencias, actitudes y valores. El avance de la era de la información implica cambios en la cultura, pero también para adaptarse al avance de la era de la información se requieren cambios culturales profundos”.

Por otro lado Roberto Elissalde (2017) considera que el concepto de “cultura” invade el espacio y el tiempo de una comunidad o grupo de comunidades, hasta superponerse con el de sociedad. Aún actualmente se plantea la dificultad de distinguir entre el significado estético - valorativo de cultura y su significado material, lo que en parte justifica el presente trabajo. Tratando de aclarar esta confusión, Elissalde (2017) refiere a Sewell (2005) quien propone dos interpretaciones para el término cultura. Se puede identificar un significado en el plano de la teoría abstracta y otro concreto e histórico. En el sentido abstracto, la cultura se concibe como un aspecto de la vida social que contrasta con otros ámbitos, como la economía, la política o la biología correspondiendo a disciplinas como la antropología o la sociología cultural o de abordajes metodológicos, como el estructuralismo o la etnociencia. En el sentido concreto, la cultura representa un mundo de creencias y prácticas propias de un grupo humano, que a veces se puede identificar también como una “socialidad” (Maffesoli, 2004). En tal caso se identifican las culturas de las tribus, “culturas urbanas”, “culturas juveniles”. Los diferentes modelos de vida, expresados en su cultura material, representan la variedad de opciones que han sabido crearse los seres humanos ante la necesidad de garantizar su supervivencia. De todas formas, al abordar la cultura en torno a las instituciones

educativas, es preciso comprender que se trata de un campo mutante donde diversos actores participan para dar sentido a la realidad.

Por esta razón Elissalde (2017) considera que la “cultura” constituye un repositorio de estrategias para la acción en manos de los agentes históricos y se modifica permanentemente como resultado de la continua actividad de sus componentes. Al estudiar la cultura en las instituciones educativas es preciso por tanto, identificar la expresión externa y visible así como la esencia de valores y situaciones que contribuyen a su cohesión organizacional. De esta manera, es necesario reconocer la cultura real que se percibe, se visualiza, de la cultura ideal que se enuncia en los documentos, curriculum, normativas desde donde esa cultura se pretende y se sublima.

Al abordar las culturas de las instituciones se requiere develar y comprender los valores que condicionan las prácticas de los integrantes de esa cultura y la forma en que se desarrollan en la vida cotidiana. Como consecuencia de esta consideración, en el análisis de las culturas institucionales es preciso examinar tres ingredientes básicos: las actividades, las ideas y los artefactos que se estudian a continuación.

4 INGREDIENTES DE LOS FENÓMENOS CULTURALES

Previamente se mencionaron los tres ingredientes básicos: las actividades, las ideas y los artefactos. A continuación se conceptualizan someramente y se aportan ejemplos extractados del Coloquio Educación e integración social: barreras visibles e invisibles Rev, Cuadernos del Claeh (2019).

Las actividades o comportamientos culturales constituyen acciones socialmente aceptadas y naturalizadas. En la bibliografía referida a modo de ejemplo una docente señala:

CL —“Yo compartí con mi colectivo docente esta invitación y algunas de estas preguntas las analizamos y leímos juntos; yo hice algún lineamiento y ellos después criticaron o no. Es una metodología de trabajo que tenemos en la escuela, que todos puedan participar de las decisiones y tener un colectivo cien por ciento involucrado.”

La docente se refiere evidentemente a comportamientos y actividades que en la institución donde trabaja están completamente aceptadas y apropiadas; es decir son propias de esa organización educativa.

Las ideas culturales comprenden pensamientos, sentimientos y valores socialmente construidos y los artefactos corresponden a las características del ambiente que ha sido construido o modificado por los seres humanos. Continuando con el mismo ejemplo, la docente se refiere a las barreras que dificultan el trabajo en la institución:

CL- “Nos resultó muy difícil pensar desde las barreras, porque nuestra escuela se posiciona desde las posibilidades, no desde las barreras. Cuando empezamos a pensar qué barreras, la verdad es que las barreras están en nosotros, no en los otros. Una de las cosas que no incluimos para analizar la experiencia fue la variable contexto socioeconómico donde nos desarrollamos. Porque parece

que todo se explica a través del contexto socioeconómico y justamente esa es la variable que no queríamos tomar”

Evidentemente la interlocutora hace mención a un pensamiento colectivo acordado que busca superar las dificultades planteadas por el contexto y que contribuye a una cultura institucional de superación ante las dificultades.

Los artefactos son objetos que requieren cierta técnica para desempeñar alguna función específica pero son socialmente moldeados. Retomando las expresiones de la misma docente al referirse a superar la idea de las barreras institucionales, explica:

CL- Queríamos partir de la posibilidad, tomar el camino metodológico, empezar a caminar en las escuelas a través de la metodología, y en este caso la que nosotros usamos, que es la ludo/creativa y la centralidad en el sujeto que aprende. [...] Otro concepto que manejamos es el de la escuela como un laboratorio pedagógico.

En esta circunstancia para superar las dificultades del contexto, se apela a artefactos lúdico/creativos donde la función específica es la centralidad del sujeto que aprende considerando la institución educativa como un laboratorio pedagógico.

A partir del testimonio de una docente es posible percibir que la cultura de sociedades complejas como las actuales, constituye un sistema diversificado y contradictorio donde los artefactos contribuyen a la reconfiguración de la cultura. En este caso, la docente se refiere específicamente a las contradicciones del modelo educativo en las escuelas:

C.L. Les seguimos ofreciendo a nuestros niños y niñas un modelo educativo que está fundamentado en el siglo XIX y tenemos niños y niñas del siglo XXI. Entonces es vital esa necesidad de la escuela de aggiornarse a las nuevas infancias. La máxima contradicción sería entre enseñanza-aprendizaje y aprender a aprender, esa la contradicción fuerte que encontramos.

Teniendo en cuenta las palabras previas de la docente, implícitamente y en algunos casos también en forma explícita, las instituciones de enseñanza son reproductoras de culturas organizacionales del siglo XIX.

Si se retoman las palabras de la docente:

- [...] una de las cosas que los maestros más dicen frente a los cambios es «no sé si la directora me va a dejar». Entonces este año, cuando empezamos, les dije: «Acá todo está permitido, todo se puede, la escuela es un laboratorio pedagógico. Prueben, ensayen, hagan cosas, equívóquense». A las maestras nos cuesta mucho, por nuestra formación, asumir ese riesgo de que está todo bien, de que puedo ensayar, de que estamos aprendiendo juntos.

Evidentemente, la docente está proponiendo en ese laboratorio pedagógico explorar las relaciones con los saberes, en detrimento del saber disciplinar. A menudo esas culturas organizacionales reproducen inequidades que se mantienen disimuladas en el sistema escolar y se impregnan en las estructuras

cognitivas de los participantes de ese microuniverso: profesores, gestores, alumnos, familia. Al estudiar la cultura es preciso descubrir los valores básicos que la construyen y cómo los actores institucionales creen que actúan; pero al mismo tiempo, se requiere descubrir lo que ocurre realmente en la práctica cotidiana. Para comprender en profundidad la complejidad de la cultura institucional que permea los saberes y las prácticas educativas se plantean diversos tipos de enfoques para el abordaje de los estudios culturales en las organizaciones.

5 ENFOQUES DE LOS ESTUDIOS CULTURALES EN EDUCACIÓN

Al revisar la literatura se han detectado diferentes enfoques de las investigaciones culturales en educación. De manera que los **estudios descriptivos** buscan captar la totalidad comprensiva en la institución abordada. Un ejemplo puede ser el ya mencionado estudio sobre los elementos de la cultura “palenquera” presentes en la escuela, particularmente “kuagro”³. Esta constituye una forma organizativa propia que se vincula con las prácticas pedagógicas del personal docente y el rendimiento académico estudiantil. Este estudio aporta al proceso etno-educativo desarrollado en San Basilio de Palenque y otras comunidades culturalmente diferenciadas en Colombia. La investigación de tipo cualitativo consulta a la memoria colectiva, creada por la comunidad palenquera en el marco del proceso de etno-educación. Las técnicas y herramientas fueron la observación, entrevista y conversatorios con docentes, estudiantes, líderes y lideresas, miembros del consejo comunitario. Entre los resultados se menciona que existe una articulación en la institución educativa y la comunidad y el acervo cultural es el eje principal de las prácticas pedagógicas. Entre estos se incluyen los patios productivos, las ceremonias fúnebres, la música, entre otros, integrando a los mayores experimentados de la comunidad. A nivel de la institución educativa los saberes y prácticas pedagógicas son diversos desde la perspectiva de los docentes sensibilizados, no sensibilizados y los que están en proceso de sensibilización.

Los estudios históricos buscan comprender aspectos relativos a la herencia y tradición cultural que influyen en el desarrollo actual institucional y **los normativos** indagan sobre las reglas y normas que orientan las conductas, ideas y valores de sus integrantes. El estudio de Cafferata, Pereira y Marrero (2012) referido a “ El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y tecnológica en el Uruguay” constituye un ejemplo de investigación donde se trata de comprender situaciones actuales a la luz de la evolución histórica institucional.

En cuanto a los estudios normativos, es interesante destacar el trabajo de Lopez y Cuello (2016) sobre la educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. Como un imperativo al respeto pluricultural, los autores plantean un modelo de educación intra e intercultural, desde una pedagogía “propia” u “otra”, como recurso educativo que busca ajustarse al hecho de la diversidad cultural. Esta manifestación de emergencia epistémica plantea impulsar los “saberes” y “conocimientos” distintos, en

el marco de la instalación de un (re)pensar que construye desde una postura epistemológica trabajar una actitud pedagógica que contemple el “pensamiento propio” u “otro”.

Los **abordajes psicológicos** se refieren a las situaciones de enseñanza aprendizaje, tendencias político/ideológicas, solución de problemas. Estos estudios valorizan los instrumentos de solución de problemas, enseñanza-aprendizaje, hábitos y tendencias respecto a las conductas de los sujetos en las instituciones.

La investigación realizada por Buitrago y Sanabria en 2013 sobre “La cultura organizacional en las instituciones educativas a través de la evaluación de su sistema de comunicación interna” constituye un ejercicio analítico a partir de los referentes de gestión en las instituciones educativas. Los autores se enfocan en algunas variables que fundamentan una organización; estas variables se conciben como categorías de análisis: la gestión, el clima organizacional, la cultura organizacional, la comunicación y el liderazgo.

Los **estudios estructurales** examinan las formas de organización, administración y sus interrelaciones. Este es el caso de la investigación sobre “Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión” (González, Ochoa, Celaya, 2016). Se aplica un modelo de diagnóstico de cultura organizacional que considera siete indicadores. Estos determinan una cultura de innovación en el desempeño de sus funciones sustantivas.

Finalmente los **abordajes genealógicos** intentan comprender las ideas y símbolos que subyacen en las prácticas y conductas de los actores de las organizaciones. Específicamente Rivera-Vargas, Sancho-Gil y Sánchez (2017) analizan: “Los límites de la disrupción en el orden académico. La cultura DIY en la Universidad”. En el texto se aborda el proyecto europeo DIYLab mediante una investigación en la acción participativa y se caracteriza su implementación en una asignatura. Finalmente, se presentan las aportaciones de los estudiantes, así como la consideración de los retos y las posibilidades de introducir elementos de la cultura DIY en la universidad. Se concluye que al promover la perspectiva DIY se descubren nuevos sentidos del aprendizaje, más próximos a las realidades, los proyectos, intereses y necesidades. Estos sentidos implican a los docentes y convierten a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje

6 LA CULTURA ORGANIZACIONAL Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El concepto de cultura aplicado a las organizaciones surge a partir de los experimentos desarrollados por Elton Mayo (1972) cuando se comienzan a reconocer los aspectos subjetivos e informales de la realidad organizacional. Mayo (1972) indaga sobre los factores que inciden en el desempeño de los trabajadores y concluye que el ambiente del grupo al cual pertenecen incide

significativamente en la percepción que éste tiene acerca de los aspectos objetivos de la organización. Desde esta perspectiva se empiezan a reconocer los elementos subjetivos que inciden en el comportamiento de los individuos y de los grupos que según Mayo configuran patrones de interacción implícitos en los grupos. Se entiende como un sistema de símbolos y significados compartidos, resultado de negociaciones de las personas en su interacción.

Sin duda, las instituciones educativas se conciben como terrenos políticos donde subsiste una lucha por la hegemonía de significados y los grupos con mayor capital político, cultural y/o económico son los que logran fijar determinados significados (Mumby, 1997). La lucha por la hegemonía, implica estrategias de resistencia que transitan simultáneamente. Esto sugiere que el concepto de hegemonía entraña “un proceso de lucha más que un estado de dominación consensual que es continuamente producido y reproducido” (Mumby, 1997). A su vez implica la articulación y rearticulación de cuestiones ideológicas que se manifiestan en el terreno del discurso (Laclau, 1998). La ideología suministra a los actores de las instituciones educativas “un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para regular sus prácticas” (García Alvarez, 2006). En definitiva la ideología es productora de sentido y toda práctica social es significativa. El carácter significativo de las prácticas hace surgir un conjunto de articulaciones que a la vez que contribuyen a sustentar la hegemonía, constituyen a los agentes sociales como sujetos de la situación educativa.. Desde la perspectiva simbólica de la cultura, el uso e interpretación de los símbolos, representaciones, imágenes construidas, relatos contribuyen a que los actores mantengan y generen una cultura institucional. A modo de ejemplo, retomando el testimonio de la docente en el Coloquio (Cuadernos CLAEH , 2019) ella manifiesta:

«Para nosotros el aprender está ligado a la participación, al movimiento y a la integración. Son tres cosas que miramos mucho. Tenemos planillas de seguimiento mientras hacemos la aplicación, pero es muy importante que los gurises participen»

Se puede percibir a través de sus palabras que la cultura en la institución educativa donde ella trabaja constituye un sistema de conocimientos y creencias compartidas pero también es una estructura de conocimientos para saber y actuar. Se percibe que en esa “participación” e “integración” la práctica docente constituye lo que Paulo Freire (1981) denomina “acción cultural para la liberación”. Se producen auténticos actos de conocimiento donde educandos y educadores generan capacidades de diálogo y reflexionan sobre las actividades desarrolladas en la práctica. Estimular en el estudiante el deseo de conocer, tornándose apto para aprender de forma crítica y responsable, ha sido una de las premisas de Paulo Freire por tanto cabe a continuación abordar someramente los saberes docentes desde la formación a la práctica de acuerdo a la visión de Freire y los resultados de las investigaciones de Maurice Tardif (2001)

7 DESDE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA, SABERES DOCENTES EN LAS VISIONES DE FREIRE Y TARDIF

En 2001 Borges y Tardif señalan diferencias significativas en la formación de docentes. Sin embargo Tardif, Lessard e Gauthier (2001) identifican objetivos y principios comunes como: considerar la enseñanza como una actividad profesional que se sustenta en un sólido repertorio de conocimientos; reconocer a los profesores como prácticos y reflexivos; entender la práctica profesional como un lugar de formación y producción de saberes; establecer normativas para la profesionalización y establecer articulaciones entre la formación universitaria y la educación básica. Por su parte Gauthier (1998) sostiene que la propia actividad docente se ejerce sin explicitar los saberes que le son inherentes de manera que a pesar de ser una actividad que se ejerce desde hace siglos, se mantienen aún ciertas ideas preconcebidas. Por ejemplo, aún hoy, se mantiene la creencia, como lo expresa la docente previamente, que enseñar consiste en transmitir conocimientos. y conocer un contenido para transmitirlo requiere talento, sentido común, intuición. Así para ser docente es suficiente tener experiencia y cultura. Esto refuerza la idea del oficio docente relacionado al contenido disciplinar acompañada de una práctica carente de saberes propios.

Sin embargo, tanto Paulo Freire como Maurice Tardiff han identificado los saberes necesarios para las prácticas y el ejercicio docente a partir de las historias de vida y trayectorias profesionales (Carvalho, 2014). El desarrollo de la función docente para Paulo Freire implica contribuir a la reflexión sobre la realidad donde viven los estudiantes, reconocer la cultura propia del contexto donde habitan y aprenden y esa reflexión exige una actitud crítica. Para esto el docente también precisa reflexionar críticamente sobre sus intenciones, acciones, el resultado de sus prácticas y su articulación con las culturas que permean el acto educativo. Así, Paulo Freire (2001) reconoce saberes específicos, didácticos, experienciales y vivenciales de los docentes en el ejercicio de su práctica. Por otro lado, Tardiff (2004) identifica saberes personales resultados de la interacción con los estudiantes, familia y contexto ;saberes de formación en la educación formal; saberes de formación profesional adquiridos al desarrollar cursos de formación referentes a las ciencias de educación, pedagogía y didáctica; saberes disciplinares que se relacionan con la materia enseñada; saberes curriculares correspondientes a los proyectos políticos pedagógicos; saberes y experiencias adquiridas en el desarrollo de las actividad profesional modelados por una práctica constante, sumamente dinámicos en función de las necesidades de las diversas situaciones generadas en la práctica cotidiana. Finalmente se puede inferir que los saberes identificados por Paulo Freire en Brasil a fines del siglo XX y los reconocidos por Tardiff luego de sus exhaustivas investigaciones se complementan y contribuyen a comprender que las prácticas encierran acciones dialógicas donde sus características son la colaboración, la organización y la síntesis cultural. El diálogo en la práctica implica un acto comunicativo que no impone, no domestica y el docente precisa articular los saberes culturales,

científicos, pedagógicos y disciplinares en el desarrollo de sus prácticas. Teniendo en cuenta estos supuestos a continuación se presentan algunas orientaciones para un análisis multirreferencial.

8 ORIENTACIONES PARA EL ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA CULTURA INSTITUCIONAL, SABERES Y PRÁCTICAS

Un análisis multirreferencial obliga a comprender una multiplicidad de situaciones complejas que se entrelazan entre sí, muchas veces no explícitas que es necesario captar e identificar, comprender y explicar.

En este sentido, interesa entender en profundidad la manera en que las personas observan e interpretan su experiencia en la cotidianeidad para la construcción y el mantenimiento de una cultura institucional y cómo estos saberes se conectan con las prácticas. El análisis exige conocer lo que se constituye como “normal” para un grupo de personas en un proceso de negociación en el que ciertas concepciones de mundo se naturalizan hasta constituirse en “la realidad” o “lo normal” para los integrantes de la organización.

Retomando el testimonio de la docente en Cuadernos CLAEH (2019), al preguntársele qué cambió en las prácticas docentes para obtener mejores resultados en los aprendizajes, ella responde:

“Tiene que ver con cambiar la mirada en la forma de planificar, en el marco teórico que nos nutría, en cómo se organizan los tiempos y espacios áulicos que después pasan a ser institucionales. Y tiene que ver con la ruta metodológica, que es el hacer-sentir-pensar. Siempre partimos del hacer, después vemos cómo nos sentimos con ese hacer y terminamos con la estructuración del pensamiento. Pero siempre primero está el sujeto. Nosotros vemos que en la enseñanza-aprendizaje primero está el contenido o primero está el enseñante, y se pierde el sujeto que aprende. La metodología tiene tres momentos: primero es ser persona, sentirse feliz, interactuar con otro, mirarse a los ojos, tocarse, ver cómo me siento, cómo llego hoy. Toda la escuela hoy en día juega 15 minutos antes de empezar. Todos los días lo primero que hacemos es jugar, después desayunamos y después se van a las actividades, independientemente de la ruta que tenga cada clase”.

A partir de las palabras de la maestra se infiere que todos los actores juegan de acuerdo a dispositivos adoptados para que “cada tiempo sea cien por ciento vivido, que si estoy jugando esté jugando, que no esté haciendo como que juego y que es un espacio que no es valorado. Cada espacio es valorado en sí mismo y en el momento que tiene que ir”.

Evidentemente, al abordar las organizaciones educativas es preciso observar los rasgos culturales propios y apropiados (Galeffi, 2001) en ese contexto. Para eso se observan unidades culturales mínimas como la organización de los tiempos y espacios áulicos que constituyen aspectos casi imperceptibles así como el uso de objetos técnicos o tecnológicos. También se buscan identificar complejos de rasgos de diversa índole que constituyen reglas de juego y reglas de poder que se identifican como complejos culturales. Aquí se incluyen también aspectos de carácter ético y estético que contribuyen a la

construcción de la cultura organizacional y que en general son esenciales para el mantenimiento y la coherencia del grupo. Por tanto, los sujetos que aprenden son formados por un contexto cultural amplio donde además de aprendices y profesores también en la organización participan gestores, funcionarios no docentes, familia. Pero a su vez, esta comunidad educativa ampliada es creada y recreada por los procesos de interacción o sea las prácticas. Retomando el testimonio de la docente respecto a otros actores menos visibles, manifiesta:

“A las personas que concurren de la Inspección Departamental lo único que les pedimos cuando llegan a la escuela es que participen de la actividad, que sean uno más, porque la escuela no es un zoológico, la escuela es un espacio para pertenecer, para compartir, no nos gusta que vengan a observar como extranjeros y que los gurises se sientan observados”.

Desde esta mirada las instituciones educativas en vez de poseer una cultura, en realidad son cultura. Ellas se constituyen a partir de interacciones cotidianas de donde surgen modelos de interacción que se institucionalizan y a su vez permean las interacciones particulares. Se evidencia así, la necesidad de investigar profundamente la forma en que las entidades que se construyen logran transformarse continuamente. Para esto a continuación se propone un método de estudio que de cierta forma se ha estado insinuando en este trabajo.

9 MÉTODO DE ESTUDIO

Un constructo complejo como la investigación de cultura, saberes y prácticas en instituciones educativas requiere instrumentos y estrategias variadas que permitan acercarse al objeto de investigación. Por tal razón, este estudio se apoya en una metodología mixta que, de acuerdo con su definición, integra el enfoque cuantitativo y cualitativo. Esto implica considerar dos aproximaciones:

- a- La etnometodología crítica multirreferencial (Macedo, 2004) y multilocal (Marcus, 2001) Se rescatan aquí aspectos identificados en documentos, reportes, historias y conversaciones para descubrir patrones o modelos culturales propios de esa organización.
- b- Aproximación cuantitativa: los investigadores utilizan cuestionarios para caracterizar dimensiones particulares de la cultura.
- c- El proceso de investigación involucra seis etapas: 1) diseño para aproximación diagnóstica 2) selección de actores y diseño de instrumentos condicionado por la aproximación diagnóstica previa 3) aplicación del instrumentos seleccionados; 4) procesamiento de la información recabada; 5) análisis de resultados, y 6) generación de conclusiones y recomendaciones.

Esta forma permite apreciar los lugares particulares en detalle, buscando asociaciones entre elementos heterogéneos, estableciendo conexiones necesarias para dotar de credibilidad a la descripción a fin de poder reconocer los fenómenos culturales institucionales se desarrollan. En el proceso, surge una

construcción teórica que centra su interés en comprender cómo se produce o generan culturas institucionales educativas a través de acciones cotidianas.

Los sujetos involucrados como actores se desenvuelven en un contexto como escena social desarrollando procedimientos contruidos intersubjetivamente en su cotidianeidad para generar una cultura propia y apropiada. Como resultado se obtiene una visión fenomenológica localizada del accionar educativo donde los sujetos interactúan inmersos en un sistema sociocognitivo permeado culturalmente.

10 INSTRUMENTAL UTILIZADO EN LA ETNOPESQUISA MULTIRREFERENCIAL Y MULTILOCAL

La etnopesquisa es una manera pertinente de captar las realidades mediante un instrumental que considera las perspectivas de los sujetos y reconoce la existencia de un mundo disponible para observación, estudio y análisis. En la actividad etnográfica, para develar aspectos entre lo que se dice, lo que hace y lo que se escribe, es preciso transitar algunas instancias que serán consideradas brevemente. A continuación, brevemente se describen la práctica de campo y la entrevista; se señalan aspectos relevantes del análisis documental y la importancia de la documentación fotográfica.

a- La práctica del trabajo de campo - la búsqueda de la densidad significativa.

El trabajo de campo significa observar los sujetos en su entorno e incluye tanto la observación del comportamiento como la descripción, lo que posibilita la comprensión de las construcciones cotidianas. Como explica Macedo (2004):

[...] el trabajo de campo implica una confrontación personal con lo desconocido, confuso, oscuro, contradictorio, asincrónico.[...]En realidad, el trabajo de campo de inspiración cualitativa es una cierta aventura pensada siempre como proyecto y demanda constantes retomadas (p. 147).

Macedo (2004) considera que en las ciencias antrosociales no es posible investigar si no se tiene en cuenta el principio de interpretación contextualizada, porque el trabajo de campo implica una búsqueda de expresiones, sentidos de las vivencias de los sujetos. Para registrar y descubrir la cultura institucional y su relación con los saberes y las prácticas docentes, se busca la pertinencia del detalle que edifica y singulariza las relaciones con el aprendizaje.

b- La entrevista (el significado por la narrativa)

La entrevista, de acuerdo con Macedo (2004), “es un rico y pertinente recurso metodológico para encontrar sentidos y significados de las realidades humanas” (p. 165). El objetivo de las entrevistas está dirigido a demostrar la existencia de los fenómenos propios de la cultura institucional que permea las prácticas y los aprendizajes que surgen como emergentes de la praxis. Los entrevistados o entrevistadas muestran una reserva compleja de conocimiento; ese conocimiento se manifiesta en pensamientos que se expresan de forma inmediata, espontánea, explícita, complementada por supuestos implícitos. En las

entrevistas grabadas se consideran tres aspectos significativos: la interacción, la transcripción y la interpretación. Laclau (1998) sostiene que no existen sujetos previos al discurso, sino que estos emergen de sus narrativas. Por tanto las prácticas y discursos que circulan en las instituciones, en la medida en que son hegemónicos, se convierten en posibilitadores de sentido y como tal tienen efectos sobre las conductas y maneras de pensar de las personas. Estos son aspectos que precisan ser tenidos en cuenta en las investigaciones sobre culturas, saberes y prácticas.

c-Documentos como fuente de datos

El estudio de documentos se considera un recurso significativo en la tradición metodológica de la etnopesquisa. Las formas de producción de estudiantes y profesores muestran el lenguaje de los sujetos en la situación educativa; en tal sentido Blumer (1969) reconoce el documento como un “fijador de la experiencia”.

Los documentos pueden ser definidos como artefactos que tienen formatos determinados por los organismos rectores de la gestión educativa pero la categoría de “documento” depende de la forma como estos objetos se integran al campo de acción de la cultura institucional y a su relación con la praxis. Los documentos precisan ser analizados como dispositivos comunicativos metodológicamente desarrollados según versiones predefinidas sobre eventos o actividades y constituyen elementos demostrativos que complementan las entrevistas.

d. La imagen en la etnopesquisa

En relación a las fotografías y videos, interesa señalar que constituyen una forma de recoger datos que contribuyen a identificar rasgos de la cultura institucional. Sin duda, no sustituyen la observación pero obligan a realizar una operación mental de lectura. El uso de la máquina fotográfica, de la filmadora o del celular establece una relación distinta entre el espacio a investigar y el artefacto que permite mostrar la imagen en cualquier momento y lugar. El vídeo, especialmente, permite captar la dinámica del ambiente educativo y contribuye para contrastar cuestiones específicas con otras formas de registro utilizadas. En última instancia, estos textos no- verbales se textualizan de acuerdo a la capacidad de decodificación para la construcción de un significado textual.

11 EL CONOCER A PARTIR DE APROXIMACIONES SUCESIVAS

La construcción de reflexiones analíticas se utiliza como recurso para el examen y diferenciación de los datos abordando el objeto-proceso. La redacción de memorandos analíticos es un procedimiento de recogida de reflexiones críticas sobre el proceso de investigación e inferencias analíticas a partir de los atributos encontrados referidos a la construcción del objeto-proceso. Estas reflexiones surgen durante el proceso de análisis, de modo que su registro reviste rigurosidad con el objetivo de no perder información valiosa. Los memos no son, en este sentido, más que hitos analíticos que sirven de guía para las decisiones

metodológicas de forma teórica, por un lado, y colaboran a dar luz a las futuras reflexiones analíticas de carácter más profundo. Conocer es aprehender un dato que tiene o cumple una función; encierra un significado en un determinado escenario. Se trata de un descubrimiento que puede ser posible en el encuentro del investigador con los diversos actores en el proceso de búsqueda en el territorio.

“Para mí la interacción ahí es clave y cuantas más interacciones, simbólicas y materiales, más aprendizajes va a haber, más pertenencia, más sentido de pertenencia. Pero no estamos formados para eso, no estamos formados en generar grupos”.

Estas ideas reafirman la importancia de la participación como un proceso de construcción de una cultura que impregna la institucionalidad educativa. Implica un modo de entender las relaciones personales, de enfrentarse a la verdad y de concebirla; una forma vital, una manera de percibir y de sentir, de entender y solucionar los problemas y los conflictos. La participación entonces es una forma de motivación, un recurso al servicio de la gestión del centro y también un proceso de aprendizaje colectivo, un medio de formación y crecimiento de toda la comunidad educativa. De esta forma, quien se interese por investigar con un abordaje multirreferencial e integrador el tema de las culturas, saberes y prácticas en instituciones educativas tendrá que identificar las normas implícitas y explícitas donde las creencias contribuyen a entender cómo los sujetos que integran esa cultura ven y describen su mundo. En tal sentido, en las palabras de la docente se encuentran implícitas ciertas culturas institucionales en las “interacciones simbólicas y materiales” donde las prácticas pueden generar aprendizajes y sentidos de pertenencia a la organización.

12 CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado algunas conceptualizaciones sobre cultura, especialmente referidas a la realidad educativa en Uruguay; se han descripto sucintamente los posibles enfoques para abordar los estudios culturales y se han analizado algunos aspectos que resultan pertinentes en estos estudios. También se ha abordado la cultura organizacional y se han relacionado algunos conocimientos de este campo con el quehacer educativo. Se identifican saberes docentes determinantes en las prácticas docentes que pueden condicionar y son a su vez ser condicionadas por las culturas institucionales. Luego se presenta una metodología para investigar específicamente las culturas institucionales, saberes y prácticas; aspectos donde se ha visualizado un vacío de conocimiento. El soporte epistemológico para estos estudios lo constituye a multirreferencialidad (Arduino , 1998) que considera la realidad en las comunidades educativas de manera plural, con un carácter heterogéneo reconociendo los procesos de evolución de las socialidades (Maffesoli, 2004) contemporáneas. Al aceptar la heterogeneidad de la realidad en este trabajo se recorren diversas miradas y aportes de diferentes disciplinas para comprender los fenómenos evitando la homogeneización y reducción simplificadora. El abordaje multirreferencial

permite incluir diversas dimensiones en el análisis, sabiendo de antemano que el tema admite otros enfoques y por tanto admitiendo cierta opacidad que abre la puerta a continuar profundizando en estos estudios a los efectos de contribuir a fortalecer aprendizajes “otros” para lograr la integración a la vida plena de todos los integrantes del acto educativo. En general las investigaciones que abordan la problemática desde la cultura organizacional tienden a circunscribirse al vértice institucional. Sin embargo, al ampliar el universo de actores es posible descubrir espacios en territorios que extravasan la institucionalidad. Esto se percibe claramente en los testimonios aportados en el transcurso de este trabajo, aún cuando no se abordan explícitamente en las investigaciones analizadas las relaciones con el contexto, el “afuera” institucional. Es por ello que la realidad compleja y actual sobre la educación convoca e interpela a investigadores y tomadores de decisiones, así como a docentes y equipos directivos que buscan soluciones frente a la complejidad y diversidad del mundo educativo actualmente. De esta forma, las investigaciones sobre cultura, saberes y prácticas, sin duda pueden brindar conocimiento sobre las transformaciones necesarias en los centros educativos así como el tipo de actores que contribuyen a lograr procesos de aprendizaje e integración social de los estudiantes. El mejoramiento continuo, la productividad, la competitividad, la calidad y la innovación con las que se ejecutan las actividades en una organización son aspectos que repercuten en la vida de los actores involucrados.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1998) Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas formativas. In: Barbosa, J. (Coord.). Referencialidade nas ciências da educação (pp.24-410 São Paulo: UFSCar.
- Arocena, F. Dossier Cultura y Desarrollo en el Uruguay del siglo XXI Revista de Ciencias Sociales. July 2017 30(41):9-13
- Ávila Romero. A.;Bentancourt, A.; Arias, G. (2016) Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México . Revista Mejicana de Investigacion educativa, Vol.21, N. 70, pp.759;783.
- Borges, C.; Tardiff, M. (2001) Apresentação. Educação & Sociedade Educação & Sociedade Educação & Sociedade Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.
- Bordoli, E. (2016) De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963) Cadernos de História da Educação, v.15, n.3, p.1118-1145,
- Bentancur, M.; Castrillón, N. (2017) Análisis de la cultura organizacional en las instituciones educativas públicas de Colombia en los niveles de básica , primaria y secundaria y media vocacional Berdichewky, B. (2002) Antropología Social. LOM Ediciones. Arg.
- Buitrago, María; Sanabria , J. (2013) “La cultura organizacional en las instituciones educativas a través de la evaluación de su sistema de comunicación interna” Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
- Cafferata, G. Pereira, L. Marrero, A.(2012) El largo camino desde sus orígenes como correccional: la educación técnica y tecnológica en el Uruguay P O I É S I S, Revista do programa de pós-graduação em educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, v. 5, n.9, p.247-259, Jan./Jun.
- Casnati, A. (2015) Encrucijadas y líneas de fuga de la interactividad. Espacio interdisciplinario. Udelar
- Carvalho, A. V. (2014). Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. Gondola, Enseñ Aprend Cienc, 9(2), 34-43. doi: 10.14483/jour.gdla.2014.2.a03
- Cruz, Cardenas, R. (2001) Cultura institucional: aspectos y estrategias a trabajar. Cuadernos de Investigación Educativa, Univ. ORT. Vol.1.Num. 8.
- Educación e integración social: barreras visibles e invisibles Coloquio con Luis Arocha, Claudia Lonchar, Pablo Marianovich y Anaclara Sánchez Giménez (2019) CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.o 110, · pp. 205-249
- De Avila, D.; Simarra, (2012) R. MA-KUA GRO : elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio, Palenque, Colombia. REV. CIENCIA E INTERCULTURALIDAD, Volumen 11, Año 5, No. 2.
- Elissalde, R. (2017) la cultura como campo de espejismos para el ambiente Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 30, n.º 41, pp. 71-86.

- Fernández, A. 2007. Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Bs. As.: Biblos
- Freire, P. (1989). Educação como prática para liberdade. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P. (1997). Política e educação. Ed. Cortez. São Paulo.
- Freire, P.; Nogueira, A. (1993). Que fazer: teoria e prática em educação popular Petrópolis
- García Alvarez, C. (2006) Una aproximación al concepto de cultura organizacional. Rev. Universidad Javeriana. 5 (1):163-174, enero-abril BogotáColombia. Disp. en <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750112.pdf> acces. 30.08.2018
- Galeffi, D.(2001) O ser sendo da filosofia. Salvador: UFBA
- Gauthier, C. (1998) Por uma teoria da Pedagogia Por uma teoria da Pedagogia Por uma teoria da Pedagogia Por uma teoria da Pedagogia Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- Ghiso, A. (2000). “Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)”, Aportes, núm. 53, pp. 57-70.
- Gómez, M. (2015) Buenas prácticas docentes en la perspectiva de la pedagogía de la virtualidad en Emancipación digital: Políticas, prácticas educacionales e investigación, Montevideo : Universidad de la República; Flor de Ceibo.
- González Díaz, R. A., Ochoa Jiménez, S. Celaya Figueroa, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. Universidad & Empresa, 18(30), 13-31.
- Hatch, M.J. (1997) Organization Theory : Modern Symbolic and Postmodern Perspectives. Mc. Entire School of Commerce. USA
- Laclau, E. (1998). Hegemonías y alternativas políticas en América Latina. México: Siglo Veintiuno.
- Latorres, C.(2019) Desafíos para la implementación de una gestión de los recursos educativos de un centro con perspectivas globales y multiculturales. CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.o 110, 2, pp. 133-153
- López Hernández, A. M. y Cuello Daza, E. M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 7(2), 370-387.
- Macedo, S.(2004) A etnopesquisa crítica e multirrefrencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: UFBA
- Maffesoli, M. (1998) El tiempo de las tribus.Ed. Siglo XXI.
- Marsiglia, V; May, I. (2019) ¿Qué concepción de niñez subyace en las prácticas educativas? CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.o 110, pp. 41-52

Martínez, F. (2018) Prácticas de cultura institucional y liderazgo escolar en una escuela primaria GestiónArte N°6. Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay

Mato, D.(2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU - v.6 - n.11 - p.p. 120 - 138 .PUC.RJ. Brasil

Mayo, E. (1972). Problemas humanos de una civilización industrial. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
Marcus, G. (2001) Etnografía de y para el sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. Rev. ALTERIDADES, 11 (22): Págs. 111-127.

Mumby, K. (1997). The problem of hegemony: rereading Gramsci for organizational communication studies. Western Journal of Communication, 61(4), 343-375.

Pintos, Artigas (2001) La cultura del trabajo en las Instituciones educativas. ORT. Vol. 1. Num.8.

Rivera-Vargas, Sancho-Gil y Sánchez (2017) Los límites de la disrupción en el orden académico. La cultura DIY en la universidad. Revista Páginas de Educación. Vol. 10, Núm. 2

Rockwell, Elsie (2007) Huellas del pasado en las culturas escolares Revista de Antropología Social, vol. 16, pp. 175-212 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España

Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. En Revista Educación y Humanismo, 19(33), 425-440 disp en <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654> acces. 25.01.2020.

Sewell, William H. (2005). The concept(s) of culture. En: Gabrielle M. Spiegel, ed. Practicing history: new directions in historical writing after the linguistic turn. Nueva York: Routledge, pp. 76-96.

Skliar, C. (2017) Pedagogias de las diferencias. Arg. Noveduc Tardiff, M.; Lessard, C.; Gauthier (2001), C. Formação dos professores e contextos sociais Formação dos professores e contextos sociais Formação dos professores e contextos sociais Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés,

Tardif, M. (2004). Saberes Docentes e Formação Profissional. 4.ed.; Petrópolis; Ed. Vozes.\

Vázquez Clavera. M. (2015) El enfoque cualitativo en la comprensión de los procesos de cambio en educación. Artículo producto de la investigación. Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 14, pp. 10-18.

----- (2007) Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al desarrollo organizacional Universidad ORT Uruguay