



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

2020
v.1 n.1
MENDOZA
ARGENTINA

DOSSIER
**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
EDUCATIVA**

ISSNe en trámite



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe en trámite

Publicación anual del Instituto de Ciencias de la Educación

DOSSIER

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

AÑO 1, N°1

2020

**Mendoza
Argentina**

Mail INSTITUTO: insti.ice.ffyl@gmail.com

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

EISSN en trámite | a1 n1- 2020

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: reencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): insti.ice.ffyl@gmail.com

web: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
reencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 2.5 Argentina. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recuperado ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas)
de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Email: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar | Facebook: @arca.revistas | Instagram: @arca.revistas

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación anual, organizada en cinco secciones tales como el Dossier temático, propuesto por un investigador- coordinador, específico para cada número; artículos de investigación en su sección Miscelánea; Experiencias pedagógicas, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Atribución-NoComercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR), salvo los elementos específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.



Staff

DIRECCIÓN: Dra. Lorena Cruz, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Ángeles Sánchez Erasun, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: Mery Jeanne Coelho Assis, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: Justina Massini, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Corrección de estilo español: José Osvaldo Gac, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Mgter. Elena Barroso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Mariela Lourdes González, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter Néstor Navarro, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Daniel Suárez, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. Ana María Zoppi, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. José Luis Medina, Universidad de Barcelona, España

Dra. Patricia Silva, Universidad de Lleida, España

Dr. José Reinaldo Martínez Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. Francisco Imbernón, Universidad de Barcelona, España

Dra. María Cristina Martínez Pineda, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Carolina Guzmán Valenzuela, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. José Miguel Garrido, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Marcos Cupani, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Cristina Rinaudo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. Ida Lucía Morchio, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. Lía Stella Brandi, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Maza, Argentina

Dr. Juan Pablo Queupil, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. Vania Schubert Backes, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Serafín Antúnez, Universidad de Barcelona, España

Dr. Oscar Flores, Universidad de Lleida, España

Dra. Alicia Rosa Caporossi, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. Marcelo Vitarelli, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. Francisco Muscará, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Cristina Rochetti, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Marisa Fazio, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Hilda Difabio de Anglat, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina



Pares evaluadores del número 1

Elsa Yolanda Cáceres – Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Susana Celman - Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Daniel Suárez - Universidad Buenos Aires, Argentina

Lía Stella Brandi- Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Germán Roberto Cantero - Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Liliana Alicia De Luca - Universidad Nacional de Luján, Argentina

Lilia Micaela Duvini - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Patricia Roitman - Universidad Autónoma de Querétaro, México

María Milena Quiroz - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Carolina Guzmán Valenzuela – Universidad de Tarapacá, Chile

Jimena Aguirre - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mónica Elisabeth Castilla - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Cecilia Mara Fusari Gómez - Universidad de Mendoza, Argentina

Aldo Altamirano - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mercedes Cecilia Barischetti - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Alejandro Ramón Bartolomeo - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mirta Susana González- Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Marcelo Vitarelli- Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Susana Valdez - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Lucía Morchio - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Graciela Martins de Abreu – Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Griselda García - Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Adriana Zaffaroni – Universidad Nacional de Salta, Argentina

índice

PRESENTACIÓN DEL PRIMER NÚMERO

Lorena Cruz 13

DOSSIER LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA17

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

Elena M. Barroso y Ana María Zoppi.....19

La identidad de la actividad docente: la construcción de una experiencia de investigación acción participativa.

The identity of the teaching activity: building a participatory action research experience / A identidade da atividade de ensino: construindo uma experiência participativa de pesquisa- ação

Alicia Mónica Oudin, María Fernanda Báez y María Claudia Gimenez..25

Propiciando procesos de comprensión de situaciones evaluativas contextualizadas. Una experiencia en el aula universitaria

Promoting processes of understanding contextualized evaluative situations. An experience in the university classroom / Propiciando procesos de compreensão de situações avaliativas contextualizadas. Uma experiência em sala de aula na universidade.

Ángela Teresa Kaliniuk.....51

Una experiencia de Investigación-Acción en la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones

An Action Research experience in the teaching of Physics at the Faculty of Exact, Chemical and Natural Sciences of the National University of Misiones / Uma experiência de Pesquisa-Ação no ensino de Física na Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais da Universidade Nacional de *Misiones*

Juan L. Zarza, Silvia R. Beck, Vania B. Ilchuk y Romina O. Coniglio.....87

Territorialización y reinserción de estudiantes en la universidad. Un estudio desde la investigación acción

Territorialization and reinsertion of students in the university. An action research study / Territorialização e reinserção de estudantes na universidade. Um estudo a partir da pesquisa-ação

Silvana Peralta, Silvina Carelli, Marcia Miguel, Patricia Zuliani, Alicia Millani, María Inés Díaz, Natalia Antuña y Teresita Cerdera113

Relación escuela-familia comunicativa y participativa. Una propuesta desde la investigación acción participativa.

Communicative and participatory school family relationship. Proposal from participatory action research / Relação escola-família comunicativa e participativa. Uma proposta a partir da pesquisa-ação participativa.

Belkis Rojas Hernández137

MISCELÁNEA	169
-------------------------	------------

Discapacidad y Trayectorias educativas en la universidad. Percepciones y relatos de los protagonistas. UNSJ.

Disabilities and Educational trajectories in the university students with disabilities: perceptions and stories of the protagonists UNSJ. /Deficiência e trajetórias educativas na universidade. Percepções e histórias dos protagonistas. UNSJ.

Silvina Marcela Carelli.....171

La sistematización de experiencias y la investigación social en las universidades nacionales argentinas a partir del neoliberalismo

The systematization of experiences and social research in Argentine national universities from neoliberalism. / A sistematização de experiências e pesquisas sociais nas universidades nacionais argentinas a partir do neoliberalismo

Ana María Masi193

Desigualdad y municipios. El derecho a la educación en el Conurbano Bonaerense

Inequality and municipalities. The right to education in Buenos Aires' Metropolitan Area / Desigualdade e municípios. O direito à educação na Região Metropolitana de Buenos Aires

Nora Beatriz Gluz, Marcelo David Ochoa, Alicia Liliana Sambrana y Daiana Jacqueline Espínola215

Articulación entre Álgebra y Matemática Financiera: intervención educativa en ingresantes a la carrera de Contador Público.

Articulation between Algebra and Financial Mathematics: educational intervention in entrants to the Public Accountant career./ Articulação entre Álgebra e Matemática Financeira: intervenção educacional em ingressantes na carreira de Contador Público.

Rosana Mabel Mendoza y Andrea Cristina Seidel.....241

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS274

Pensando-haciendo-reflexionando. La experiencia artística como mediación rizomática en la formación docente universitaria

Thinking-doing-reflecting. Artistic experience as a rhizomatic mediation at university teaching education. / Pensando – fazendo - refletindo. A experiência artística como mediação rizomática na formação docente universitária

Susana Beatriz Argüello y Adriana de los Ángeles Garay267

ENTREVISTA295

Entrevista a Lía Stella Brandi

Por Lorena Cruz 297

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE).....307

Tres años de conversaciones para la recuperación de memorias pedagógicas en Mendoza

Three years of talking for the pedagogical memories'recovery in Mendoza / Três anos de conversas para o resgate da memória pedagógica em Mendoza

Mercedes Cecilia Barischetti (Dir) y Paula Cristina Ripamonti (Codir).309

Escenarios virtuales de aprendizaje en la Universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas

Virtual Learning Scenarios in University. Research Based on the Design of Alternative Educational Proposals using CIT / Cenários virtuais de aprendizagem na Universidade. Pesquisa baseada no desenho de propostas educacionais alternativas

Elena Margarita Barroso (Dir) y Mariela Beatriz Meljin Lombardi (Codir)
..... 313

Buenas prácticas en Orientación Educativa. Un estudio sobre las experiencias e intervenciones de los Servicios de Orientación en instituciones educativas de distintos niveles y modalidades de la Provincia de Mendoza.

Good practices in Educational Guidance. A study on the experiences and interventions of the Guidance Services in different levels and modalities in the Mendoza. / Boas práticas em orientação educacional. Um estudo

sobre as experiências e intervenções dos Serviços de Orientação em instituições de ensino de diferentes níveis e modalidades na Mendoza.

Gabriela Inés González (Dir) y María Sol Couto (Codir) 319

La Historia de la Educación en Mendoza desde la perspectiva de género. Análisis a partir de las propuestas pedagógicas para la mujer en la Segunda mitad del Siglo XIX: oportunidades de participación en la esfera pública y de ascenso social. Continuación del Proyecto de Investigación Bienal (2016-2018)

TheHistory of Education in Mendoza from a gender perspective. Analysis from pedagogical proposals for women in the second half of the nineteenth century: opportunities participation in the purple sphere public and upward mobility. Continuation of the Research Project Biennial (2016-2018) / A História da Educação em Mendoza desde a perspectiva de gênero. Análise a partir de propostas pedagógicas para mulheres na segunda metade do século XIX: oportunidades participação na esfera roxa República e mobilidade ascendente. Continuação da Bienal de Projetos de Pesquisa (2016-2018)

Claudia Beatriz Lucena (Dir) y Ana Beatriz Fabre Kenny (Codir) 323

Innovación en los procesos de formación con tecnologías emergentes. Parte III

Emerging technologies in the innovation of the learning process. Part III / Inovação nos processos de formação com tecnologias emergentes. Parte III.

Marcela Adriana Tagua (Dir), Marisa Carina Fazio (Codir) 327



Presentación

Lorena Cruz¹

Presentar el primer número de la revista resulta muy significativo para quienes han decidido emprender este objetivo, no solo por la importancia que reviste llegar a esta meta sino también porque supone el inicio de un camino que esperamos sea provechoso para las comunidades educativas.

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado **Encuentro Educativo** inspirados en el propósito del **encuentro** de perspectivas de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa.

Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objetos de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no solo ponemos la mirada en el resultado sino en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región haciéndolo extensible a toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

Presentation

Presenting the inaugural edition of the journal is highly significant for those who have decided to embark on this objective, not only for the importance that implies achieving this goal but also because it implies the beginning of a journey that we hope is helpful for the educational communities.

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomenons as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection form the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point, that allows interpellation to transform.

Apresentação

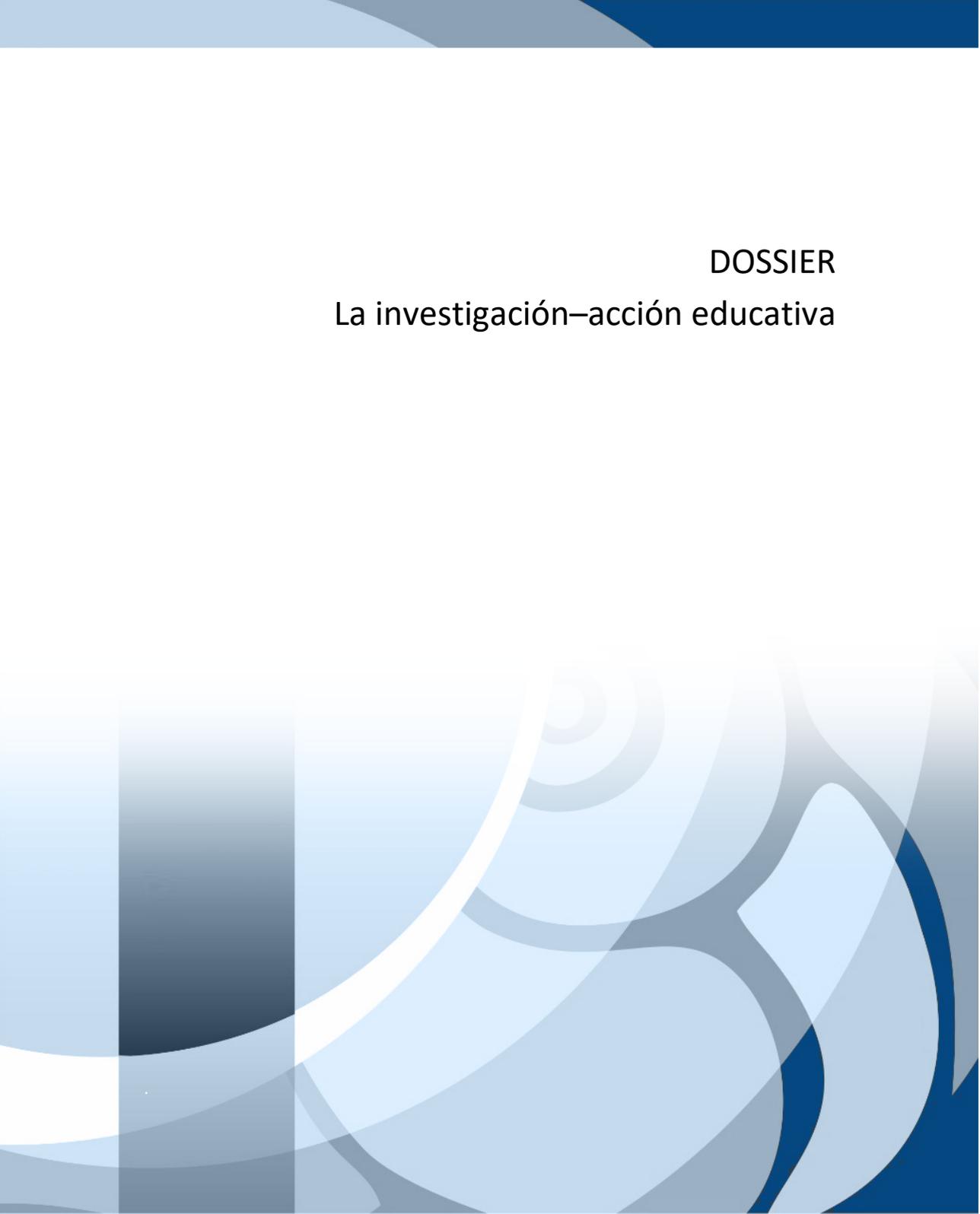
Apresentar o primeiro número da revista é muito significativo para aqueles que decidiram assumir este objetivo, não só pela importância que implica alcançar esta meta, mas também porque marca o início de um caminho que esperamos seja produtivo para as comunidades educativas.

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de *Cuyo* propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encontro Educativo**, inspirados no propósito do **encontro** de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.



DOSSIER

La investigación–acción educativa

Presentación del dossier

Elena Margarita Barroso¹ y Ana María Zoppi²

El tema de este primer dossier es la “investigación-acción educativa”, expresión de una emergente perspectiva epistemológica en el campo pedagógico significado como un camino por el que podemos contribuir a la resignificación y reconstrucción que, históricamente, nos debemos en nuestra disciplina.

A fin de proveer algunos rasgos orientativos de lo que entendemos por investigación-acción (I-A), podemos recordar que el uso inicial de la expresión, en la década del 40, se le atribuye a Kurt Lewin. Más propiamente en el campo educativo reconocemos dos grandes vertientes que nutren los actuales desarrollos:

1. la tradición anglosajona, inaugurada por L. Stenhouse en el Reino Unido, en la década del 60, que sustentó las reformas curriculares llevadas a cabo por los profesores de la Secondary Modern Schools. Se inscriben aquí autores como J. Carr, S. Kemmis, McTaggart, entre otros.
2. la tradición latinoamericana, fundada desde el trabajo sociológico por O. Fals Borda y, desde la pedagogía, por P. Freire, ampliamente desarrollada desde la educación popular y la educación de adultos.

Afirman Carr y Kemmis (1986) que la educación no es una actividad teórica sino una actividad práctica, por ende, los problemas que debe enfrentar “no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción”. A grandes rasgos, aquí estaríamos afirmando los fundamentos que nos llevan a suponer que la acción educativa (anterior, simultánea o posterior en el

¹ Universidad Nacional de Cuyo, Instituto de Ciencias de la Educación. edistancia@ffyl.uncu.edu.ar

² Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Misiones, Red de Investigación Educativa. zoppi@fceqyn.unam.edu.ar

proceso de sistematización crítica) es una dimensión ineludible de esta modalidad de investigación.

En ese sentido, el dossier reúne trabajos que abordan distintos temas y problemas educativos tales como: *la construcción de la identidad profesional docente, la relación escuela-familias, la inclusión educativa de estudiantes en el nivel superior, la evaluación de los aprendizajes, la construcción de problemas didácticos en la enseñanza de la física*, lo cual refleja una variedad de intereses que llevan a *docentes y a estudiantes de educación superior* a tomar protagonismo mediante la investigación-acción, y a convertirse de esa manera en sujetos que investigan su propia realidad y asumen la intervención en la acción educativa.

Los artículos presentados refieren a las experiencias en la metodología y a los resultados, en ellos se puede observar la implicación que en ese proceso asume una comunidad de investigación. A nuestro juicio, no habría conocimientos pedagógicos emancipatorios si no hay, simultáneamente, construcción colaborativa de los mismos. Este es, en consecuencia, otro de los supuestos epistemológicos básicos de la investigación-acción educativa que también se ve reflejado en los artículos que aquí se presentan.

Los aportes a este dossier documentan acerca de los caminos propios de la investigación-acción: planificación-acción-observación-reflexión, en los que cobra importancia el reconocimiento de la subjetividad, que no es ajena, sino propia de los procesos de conocimiento, lo cual conduce a arbitrar recursos pertinentes de control epistemológico en las estrategias que ponen en juego a relatos de experiencias, grupos autorreflexivos, autobiografías, registros de observación en los que la acción pedagógica y didáctica entra en escena.

Finalmente, asumimos que la teoría educacional está implícita en los hechos educativos: no hay disociación sino tensión dialéctica entre la teoría y la práctica, asunto que los aportes de investigación intentan describir en estas páginas.

Les invitamos cordialmente a recorrerlas.

Noviembre de 2020

Dossier presentation

Elena Margarita Barroso y Ana María Zoppi

The topic of this first dossier is “educational action research”, expression of an emergent epistemological perspective in the pedagogic field as a way where we can contribute to the resignification and reconstruction by which we own our historical discipline.

For the purpose to provide orientative traits of what we understand of action research (AR), we can recall that the initial use of expression in the 40’s, is attributed to Kurt Lewin. More properly in the educational field we recognise two huge slopes that nourish our current developments.

1. The anglo-saxon tradition, introduced by L. Stenhouse in the United Kingdom, in the 60’s, who sustained the curricular reforms executed by the teachers of the Secondary Modern Schools. Authors like J. Carr, S. Kemmis, McTaggart among others are registered here.
2. The latinamerican tradition, founded considering the sociological work by O. Fals Borda and there after the pedagogy, by P. Freire, widely developed from the popular and adult education.

Car and Kemmis (1986) affirm that education is not a theoretical activity but a practical one, thus why the problems it must face “are not resolved with the discovery of a new knowledge but with the adoption of a line of action”. We are roughly affirming that the fundamentals that lead us to suppose that the educative action (prior, current or subsequent in the process of critic systematization) is in the indeludible dimension of this research modality.

In this sense, the dossier gathers up works that address different topics and educative problems like the construction of the professional teacher identity, the school-family relation, the educative inclusion of students in higher education, the learning assessment, the construction of didactic problems in physics learning.

Reflects a variety of interests that lead teachers and students in higher education to take the lead through action research and become subjects that investigate their own reality and assume the intervention of the educative action.

The articles presented refer to the experiences in methodology and the results, in which you can observe the implication that is assumed by a community of investigation. In our opinion, there wouldn't be emancipatory pedagogical knowledge if it wasn't for the simultaneous collaborative construction. This is, as a consequence, another basic epistemological assumption of the educational action research that is also reflected in the articles that are presented.

The contributions of this dossier documents the personal paths of the action research: plan, action, observe, reflect, where the subjective recognising becomes important. This is not alienated but proper of the processes of knowledge, what drives to arbitrate pertinent resources of epistemological control in the strategies that jeopardize the narration of experiences, auto reflexive groups, observation registers in which the pedagogic and didactic action comes to play.

Finally, we assume that the educational theory is implicit in the educational events: there is not dissociation but dialectic tension between the theory and practise, a matter that the contributions of the investigations try to describe in these pages.

We cordially invite you to go through them.

November 2020

Apresentação do dossiê

Elena Margarita Barroso y Ana María Zoppi

O tema deste primeiro dossiê é a “pesquisa-ação educacional”, expressão de uma perspectiva epistemológica emergente no campo pedagógico, ou seja, como um caminho pelo qual podemos contribuir à ressignificação e reconstrução que, historicamente, devemos-nos em nossa disciplina.

A fim de fornecer alguns aspectos indicativos do que entendemos por pesquisa-ação (I-A), podemos lembrar que o uso inicial da expressão, na década de 1940, é atribuído a *Kurt Lewin*. Com maior propriedade, no campo educacional, reconhecemos duas grandes vertentes que alimentam os desenvolvimentos atuais:

1. A tradição anglo-saxônica, inaugurada por *L. Stenhouse* no Reino Unido, na década de 1960, que sustentou as reformas curriculares realizadas pelos professores das Escolas Modernas Secundárias. Aquí estão registrados autores como *J. Carr*, *S. Kemmis*, *McTaggart*, entre outros.
2. A tradição latino-americana, fundada a partir do trabalho sociológico de *O. Fals Borda* e, a partir da pedagogia de *P. Freire*, amplamente desenvolvida desde a educação popular e a educação de adultos.

Carr e Kemmis (1986) afirmam que a educação não é uma atividade teórica, mas uma atividade prática, portanto, os problemas que ela aquí enfrentar “não se resolvem com a descoberta de um novo saber, mas apenas com a adoção de uma linha de ação”. Em linhas gerais, aquí estaríamos afirmando os fundamentos que nos levam a supor que a ação educativa (anterior, simultânea ou posterior no processo de sistematização crítica) é uma dimensão inevitável desta modalidade de pesquisa.

Nesse sentido, o dossiê reúne trabalhos que abordam diferentes temáticas e problemas educacionais como: a construção da identidade profissional docente, a relação escola-família, a inclusão educativa de estudantes no nível superior, a avaliação das aprendizagens, a construção de problemas didáticos no ensino da física, o qual reflete uma diversidade de interesses que levam a docentes e

estudantes de educação superior a se posicionarem no centro da pesquisa-ação, tornando-se sujeitos que investigam sua própria realidade e assumem a intervenção na ação educativa.

Os Artigos apresentados referem-se às experiências na metodologia e aos resultados. Neles é possível observar a implicação que uma comunidade de pesquisa assume nesse processo. Em nossa opinião, não existiria conhecimentos pedagógicos emancipatórios se não houvesse, simultaneamente, construção colaborativa dos mesmos. Este é, em consequência, mais um dos pressupostos epistemológicos básicos da pesquisa-ação educativa que também se reflete nos artigos que aqui se apresentam.

As contribuições a este dossiê documentam os caminhos da pesquisa-ação: planejamento-ação-observação-reflexão, em que se torna importante o reconhecimento da subjetividade, que não é alheia, senão própria dos processos de conhecimento, o que leva a determinar recursos pertinentes de controle epistemológico nas estratégias que colocam em jogo relatos de experiências, grupos autorreflexivos, autobiografias, registros de observação em que entra em cena a ação pedagógica e didática.

Finalmente, assumimos que a teoria educacional está implícita nos fatos educativos: não há dissociação, senão tensão dialética entre a teoria e a prática, assunto que as contribuições da pesquisa tentam descrever nestas páginas.

Convidamos vocês cordialmente a percorrê-las.

Novembro de 2020.

La identidad de la actividad docente¹: la construcción de una experiencia de investigación acción participativa

The identity of the teaching activity:
building a participatory action research experience

A identidade da atividade de ensino:
construindo uma experiência participativa de pesquisa- ação

Alicia Mónica Oudin², María Fernanda Báez³ y María Claudia Gimenez⁴

¹ Parafraseando los resultados del trabajo de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi, y Castañeda (1988).

² monicaoudin@gmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

³ mferbaez@hotmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

⁴ gimenez_mc@hotmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

Resumen

Se reseña aquí una experiencia en el marco de la cátedra Identidad y Profesión Docente, desarrollada bajo la modalidad de Investigación-Acción Participativa (IAP), con estudiantes de cuarto año de los profesorados en Biología, Física y Matemática, de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN) y docentes que integramos la cátedra.

La experiencia se organizó a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, lecturas y sistematización de situaciones y vivencias acerca de la identidad de la actividad docente. Trabajamos los contenidos de la disciplina mediante recorridos que promovieron la reflexión sobre los propios procesos de construcción de la identidad profesional; una forma de auto-socio-análisis (Bourdieu, 1999) que permitió a los alumnos y docentes asumirnos como productos y productores de sus trayectorias sociales: familiares, escolares, etc. Damos a conocer algunos aspectos del proceso seguido por los participantes en su recorrido hacia y en la constitución de su identidad docente.

La IAP constituyó una modalidad de auto-perfeccionamiento disponible para todos los implicados, que facilitó la revisión crítica de las propias prácticas y de las concepciones que las sustentan. Permitió la articulación dialéctica entre teoría y práctica provocando la ruptura del “sentido común” de la práctica docente. En esta experiencia, en primer lugar, dimos la voz a los estudiantes para que ellos fueran narrando sus ideas respecto de la identidad docente, sus historias de vida; y los docentes fuimos aportando lo que pasó en otras épocas en nuestras prácticas, como en la década del 80 y en los años 90. Invitamos a docentes en actividad, con diversas trayectorias, para que compartieran sus testimonios y experiencias. Elaboraron narrativas sobre todas estas situaciones vividas. Como grupo auto-reflexivo fuimos reconociendo y resignificando diversas concepciones de docente y de práctica, así como también algunos rasgos del proceso de construcción de la identidad de la actividad docente, recurriendo también a la elaboración de “Autobiografías” como estrategia. Trabajamos metodológicamente como lo plantean Carr y Kemmis (1988), a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación, reflexión y acción.

Palabras Clave: Investigación Acción Participativa; Identidad docente; Práctica Docente; reflexión-acción; formación docente.

Abstract

This is a review of a pedagogical experience in the framework of the university chair Identity and Teaching Profession developed under the modality of Participatory Action Research (PAR), with fourth-year students from the educational bachelor in Biology, Physics and Mathematics, from the Faculty of Exact, Chemical and Natural Sciences of the National University of Misiones (FCEQyN).

The experience was organised with moments of problematization, analysis, reflection, reading and systematization of situations and experiences about the identity of the teaching activity. We worked the contents of the discipline through paths that promoted reflection on the processes of construction of professional identity, a way of self-socio-analysis (Bourdieu, 1999) that allowed students and teachers to assume themselves as products and producers of their own social trajectories: family, school, etc. We show some aspects of the process followed by the participants in their journey and in the constitution of their teaching identity.

The PAR represented an opportunity of self-improvement available to all participants, it facilitated a critical revision of their own practices and the conceptions that support them. It allowed the dialectical articulation between theory and practice causing the breakdown of the "common sense" of the teaching practice. In this experience, firstly we invited students to talk about their ideas regarding the teacher identity and shared their life stories; we teachers related our teaching experiences to the eighties and nineties. We invited other teachers with diverse trajectories so they could share their testimonies too. Students elaborated narratives about all these (lived situations) experiences.

As a self-reflective group we got to know different conceptions of teaching and practice, as well as the process of constructing the identity of the teaching activity, using writing autobiographies as a strategy.

We work methodologically as Carr and Kemmis (1988) proposed, as a self-reflective dialectical spiral, constituted by successive cycles of planning, action, observation, reflection and action.

Key words: Participatory Action Research; Teaching Identity; Teaching practice – Reflection and Action; Teacher Education

Resumo

Apresentamos aqui uma experiência no âmbito da cátedra Identidade e Profissão docente, sob a modalidade Ação-Pesquisa Participativa (IAP), com alunos do quarto ano dos professorados de Biologia, Física e Matemática da Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais da Universidade Nacional de *Misiones* (FCEQyN) e professores que são integrantes da cátedra.

A experiência foi organizada a partir de momentos de problematização, análise, reflexão, leituras e sistematização de situações e vivências sobre a identidade da atividade docente. Trabalhamos os conteúdos da disciplina através de percursos que promoveram a reflexão sobre os processos de construção da identidade profissional; auto-socioanálise (*Bourdieu*, 1999) que permitiu aos alunos e professores se assumirem como produtos e produtores de suas trajetórias sociais: família, escola, etc. Apresentamos alguns aspectos do processo realizado pelos participantes no percurso e na constituição de sua identidade docente.

A IAP foi uma modalidade de autoaperfeiçoamento disponível a todos os envolvidos, o que facilitou a revisão crítica das próprias práticas e dos conceitos que as sustentam. Permitiu a articulação dialética entre teoria e prática, provocando a ruptura do “senso comum” da prática docente. Nesta experiência, em primeiro lugar, demos a voz aos alunos para que pudessem narrar suas ideias sobre a identidade docente e suas histórias de vida; e nós, professores, fomos contribuindo com relatos dos acontecimentos passados em nossas práticas nos anos 80 e 90. Convidamos professores ativos, com diversas trajetórias, para compartilharem seus testemunhos e experiências. Elaboraram narrativas sobre todas estas situações vividas. Como grupo autorreflexivo fomos reconhecendo e ressignificando várias concepções de ensino e prática, bem como algumas características do processo de construção da identidade e da atividade docente, recorrendo também à elaboração de “Autobiografias” como estratégia. Trabalhamos metodologicamente conforme propõem *Carr e Kemmis* (1988) como uma espiral dialética autorreflexiva, formada por sucessivos ciclos de planejamento, ação, observação, reflexão e ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação participativa; Identidade docente; Prática docente; reflexão-ação; formação docente.

Introducción

La experiencia de IAP que queremos compartir se da en el marco de la asignatura **Identidad y Profesión Docente (IyPD)** de cuarto año de los Profesorados en Física, Matemática y Biología; está integrada por un equipo de cátedra con una formación socio antropológica, pedagógica, psicológica y en investigación educativa. La diversidad de recorridos y trayectorias que vivimos los integrantes de la asignatura, nos atraviesa en el sentido del lugar y posicionamiento que cada uno toma en la coordinación cooperativa de la misma. Algunos somos docentes con más de treinta años en el ejercicio profesional, otros están iniciándose en la docencia y otros, graduados, con una experiencia reciente como estudiantes de la asignatura. Situación que nos permitió ampliar el horizonte y el modo de abordar el trabajo en la cátedra.

Esta cátedra se encuentra ubicada en el cuarto año en el plan de estudios de la formación de profesores en Biología, Física y Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN-UNaM). Trabajamos con aproximadamente treinta estudiantes, dependiendo de la cohorte. La misma se desarrolla en el umbral, entre la formación docente de grado y las prácticas docentes en las escuelas. Es una de las últimas materias llamadas (por la misma institución y actores que en ella participamos) pedagógicas que tienen que cursar para finalizar la carrera. Se da en el segundo cuatrimestre, de forma paralela a las Prácticas Profesionales que realizan los estudiantes en las escuelas secundarias y en la universidad y después de haber cursado Metodología de la Investigación Educativa. En esta última materia reciben una formación que tiene como propósito situarlos en el rol de docente investigador, que nos permite poner en cuestión y problematizar la profesión docente, en relación con la educación, las políticas y la sociedad toda; convirtiéndose en la plataforma para que en la asignatura **IyPD** se continúe asumiendo dicha perspectiva.

Una característica de la asignatura **IyPD** es que, si bien el plan de estudios establece algunos ejes de contenidos, los mismos son lo suficientemente amplios y abiertos de manera que posibilitan la problematización de la identidad de la actividad docente desde múltiples dimensiones.

La modalidad y perspectiva que aquí relatamos comienza a ser trabajada en el año 2009 y continúa en la actualidad, de manera articulada con la cátedra Metodología de la Investigación Educativa. Entendíamos en ese momento que teníamos que relacionar la formación en investigación educativa -que los estudiantes iniciaban en el primer cuatrimestre con esta materia- poniendo en debate y análisis la problemática de la identidad de la profesión docente. Así buscamos en todo momento potenciar y trabajar de una manera dialéctica la identidad de la profesión docente a través de la formación y práctica en investigación-acción participativa. En ese proceso, fuimos perfeccionando nuestras prácticas como docentes de este taller. La experiencia IAP que presentamos en este artículo, corresponde al ciclo lectivo 2018.

Asumimos una mirada de la identidad de la profesión docente como construcción social a la vez histórica y en devenir; es decir como producto, pero también como proceso, que se configura relacionamente a partir de otro u otros, necesariamente diferentes. Consideramos que la identidad o las identidades se construyen en el espacio social que reconocemos como un campo relacional o red de relaciones entre posiciones que pugnan y se caracterizan por luchas de poder. Esta idea de la identidad múltiple - compleja, en devenir, dinámica- es crítica del concepto esencialista de la identidad como integral, originaria y unificada (Hall, 2006, 2007). Por lo que pretendemos formar en una perspectiva de la identidad docente que recupere relacionamente todas sus dimensiones: histórica, política, cultural, social, pedagógica, psicológica.

Los marcos teóricos referenciales que sustentamos

La IAP, como la propuesta de construcción de la cátedra **lyPD**, se llevan a cabo desde algunos postulados que trascienden las referencias a la identidad solamente. Como educadoras comprometidas con una formación profesoral socio-crítica, entendemos que los saberes se construyen en comunidades de aprendizaje (Wenger, 2015) en las cuales la participación y protagonismo de todos los que son parte es ineludible en el proceso de conocer. En consecuencia, sostenemos que el aprendizaje se construye con el trabajo activo del pensamiento en situaciones de análisis, de reflexión, en la indagación de las ideas que se tienen, de cuestionamiento de las perspectivas desde las que se analiza o visualiza alguna cuestión, desde la posibilidad de tomar nota de las diferentes visiones, opiniones, hacia la posibilidad de registrar las múltiples realidades desde las que los seres sociales vemos el mundo social. Esta posibilidad de advertir que no todos pensamos lo mismo sobre un mismo asunto es la que nos permite reconocer que pensamos desde una perspectiva, y ese es el camino para tomar distancia con esa perspectiva y llegar a ponerlas en tensión. Este proceso de aprender no se da mediante la lectura de manuales o mediante una clase “bancaria” en la que la comunicación es unidireccional y no desafía al oyente. Estas modalidades que refuerzan el conformismo, y de las que lamentablemente están plagadas nuestras aulas universitarias, no han colaborado en la formación de sujetos con pensamiento autónomo y crítico.

Son dos las categorías centrales que trabajamos en la cátedra: **identidad** y **práctica**. En relación a *identidad*, recuperamos la perspectiva de Tadeu Da Silva y Hall (2007) que la caracterizan como un proceso en devenir constante, siendo dicho proceso de constitución realizado siempre en términos relacionales, es decir en interacción con otros sujetos y en la singularidad de los tiempos y espacios en que transcurre su existencia. La construcción de la identidad docente se va configurando a partir de la relación que se establece

con los diferentes otros, en distintas instituciones y en el contexto económico y socio-cultural en que se desenvuelve.

Sobre la otra categoría, *práctica*, entendida como el hacer propio de la actividad docente, reconocemos que presenta características como son la singularidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad, la simultaneidad, rasgos que delimitan zonas indeterminadas de la misma (Schön, 1992) y la definen como altamente compleja "...complejidad [...] que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan [...] y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles" [...] (Edelstein y Coria, 1995, p. 17).

También fueron de gran utilidad los aportes de la Teoría Social de las Prácticas (Bourdieu, 2007, p. 86). Especialmente, el concepto de *habitus*, como: [...] "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas" [...]. Son estas disposiciones, configuradas a partir de nuestras trayectorias institucionales, las que se activan en las zonas indeterminadas de la práctica. Esas representaciones, ideas firmes, construcciones duraderas, con las que nos manejamos en la vida cotidiana y en los momentos en los que el conocimiento profesional no opera. Así, los procesos de configuración de la identidad se efectúan desde las biografías y trayectorias familiares y escolares, que se activan en las circunstancias de la práctica. La práctica de enseñanza está atravesada por distintas contemporaneidades, el tiempo de las historias sociales de cada sujeto y el tiempo presente en permanente transformación. Y nos preguntamos, junto a los alumnos: ¿cómo se da esta interacción?, ¿cómo viven y experimentan, desde sus historias, la actividad docente?

Por otra parte, a lo largo del trabajo tuvimos en cuenta los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP), en la línea de Sirvent, quien la define como:

Una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora, -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central-, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico, conocimiento de ruptura -de superación de lo dado-, de una determinada realidad y proponer cursos de acción transformadora (Sirvent y Rigal, 2012, p. 17).

Recuperamos también los aportes de E. Achilli en su propuesta de Talleres de Educadores, definidos por la investigadora como:

Una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente (Achilli, 2005, p. 58).

Entendemos que la generación de espacios de diálogo, de encuentro, de intercambio, constituye la forma propicia para reflexionar, desde diversas perspectivas, sobre la profesión docente desde la circunstancia actual de la escuela.

Como el núcleo de discusión es la identidad docente, siempre fue necesaria la relación con aquello que los estudiantes han vivido en su proceso de escolarización y con lo “experimentado” en las instancias de práctica profesional en las escuelas, de forma que posibilite la reflexión del campo profesional docente.

Acorde con dicha propuesta, cada año la materia **IyPD** toma un rumbo particular de acuerdo a las demandas e intereses que van surgiendo del grupo y también de nuestras experiencias y construcciones. De alguna forma partimos de sus ideas, sus demandas, y los contenidos se van construyendo con los estudiantes en el proceso, en un trabajo espiralado con las referencias teóricas.

La Investigación Acción Participativa como metodología de trabajo

La propuesta se organiza a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, lecturas y sistematización de situaciones y vivencias acerca de la identidad de la práctica docente. Consideramos que la IAP, de manera semejante al Taller de Educadores de Achilli (2005), propicia una modalidad de “coparticipación dialógica” entre sujetos que intentan lograr determinados objetivos y propósitos al interior de un campo problemático que les es común. En este caso, se trata de la construcción social de la identidad profesional docente y la IAP ha funcionado como “modalidad de producción de conocimientos cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2005, p. 58 y 59). Esta modalidad y el taller, propician espacios de reflexión y análisis, de “investigación de y en la propia práctica”.

Para el desarrollo del intercambio colaborativo con los estudiantes, hubo instancias de seminarios y talleres, con tutorías grupales opcionales. Los seminarios, como espacios para la profundización, de lectura colectiva sistemática de material teórico, comentarios y puesta en común; recuperación y discusión de las categorías teóricas que aportan las distintas perspectivas; ampliaciones de lecturas de los grupos de trabajo, así como el análisis y debate del material bibliográfico seleccionado o materiales audiovisuales. Los talleres incluyen la resolución de situaciones y/o análisis de casos. Involucran compromiso, es un trabajo grupal con producción concreta, actividades específicas. Es compartir interrogantes, creencias, supuestos y construcciones que surjan acerca de cada eje problemático y realizar análisis e interpretaciones a partir de los referentes teóricos en debate. Con momentos plenarios para la puesta en común de las producciones de los grupos, su debate crítico y aportes.

El trabajo se construye en una ida y vuelta con los emergentes que surgen en las clases, sobre la base de inquietudes, dudas, planteos y puntos de vista.

Como lo plantean Carr y Kemmis (1988), asumimos desde lo metodológico, un trabajo a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, observación, reflexión y acción. Para llevar a cabo este proceso, la escritura reflexiva es ineludible; la misma se da a través de registros en el diario de cada participante.

Tuvimos en cuenta la doble dialéctica entre pensamiento y acción y entre individuo y sociedad. Buscamos que sea un trabajo participativo y crítico, en tanto, quienes participamos de los talleres, hemos revisado nuestros propios procesos formativos y la historia de autoformación a través de la crítica ideológica.

Nos constituimos en una comunidad de participantes, críticos y colaborativos:

...comprometidos con el desarrollo crítico en su propia vida social: sus prácticas, su comprensión de esas prácticas, así como las instituciones y situaciones en las que se viven y constituyen mediante sus acciones (Kemmis, 1999, p. 111).

En esta oportunidad vamos a compartir parte del desarrollo del trabajo realizado en la materia en el año 2018.

Dado que nos suponemos sujetos sociales, políticos, atravesados por las contingencias, en transformación, nos parece importante referirnos a un suceso que nos conmovió algunos días antes de iniciar el cursado de la asignatura. Se realizó en la Facultad una jornada de evaluación del plan de estudios del Profesorado en Matemática en la que nuestra propuesta de cátedra fue criticada; se nos indicaba/sugería modificaciones del orden desde lo que consideramos perspectivas funcionalistas, tributarias de modalidades prescriptivas, normativas, con énfasis en los marcos legales y mecanismos regulatorios de la práctica docente. Esta situación nos invitó a

repensar nuestro posicionamiento teórico y los fundamentos de nuestra propuesta de cátedra. Nos quedó sin embargo rondando la pregunta por la perspectiva de los estudiantes.

Entonces decidimos iniciar el taller con el siguiente interrogante: ¿Qué esperan de la materia?, ¿por qué?, con la intención de reconocer cuáles eran sus ideas iniciales sobre esta asignatura y qué esperaban aprender en su transcurrir.

Estas preguntas se contestaron individualmente y luego fueron puestas en común en plenario de clase. Las respuestas, en su mayoría, se fundamentaban en una perspectiva esencialista y performativa de la identidad docente, planteando por ejemplo que esperaban construir su identidad docente en el lapso de duración de la materia, aprender a corregir sin descalificar, preguntas respecto a la importancia -o no- de la vestimenta, el uso del pizarrón, entre otras. A partir de los interrogantes que fuimos introduciendo ante sus respuestas, emergieron temas relacionados con diversas situaciones vividas por los estudiantes en sus respectivas carreras y se generó un intenso debate en el que, sin abordar de manera directa la identidad docente, comenzaron a complejizarse sus ideas al respecto, tocando de manera transversal algunas dimensiones. Clasificamos los temas del debate en las siguientes categorías:

- **Asamblea del Profesorado en Biología:** algunos estudiantes habían participado de una asamblea, exclusiva para este profesorado, por el cambio de plan de estudios, en la que se discutió la modalidad con que los estudiantes finalizarían sus estudios en el marco del plan 1992 que perdía vigencia. El malestar que manifestaron en relación a la asamblea fue que, si bien fueron convocados, no tuvieron voz; denunciaron que fueron observadores de una lucha entre las autoridades que recién iniciaban la gestión y las docentes

coordinadoras de la carrera; que cuando quisieron hablar fueron silenciados.

- **Análisis y evaluación del plan de estudios del Profesorado en Matemática:** quienes participaron de la jornada de evaluación anteriormente mencionada, expusieron que, si bien trabajaron en las comisiones expresando su disconformidad con las modalidades con que se utilizan para abordar las prácticas que realizan en las escuelas, al momento del plenario o trabajo colectivo, el equipo docente que tomó la palabra para representar a los grupos no comunicó dichas críticas; las mismas se repitieron en varias ocasiones en las cátedras de IyPD y las llamadas “pedagógicas” en los últimos años de cursado. Estos alumnos, como algunos egresados de la carrera, consideran que dichas cátedras actualmente no cubren lo que para ellos representa una necesidad. Así señalan la falta de formación en cuestiones técnicas y normativas que consideran hace a una parte del quehacer docente, como por ejemplo: ¿cómo empadronarse, cómo funciona el estatuto docente, cómo se hace un desplazamiento? y cómo se realizan gestiones en las escuelas, tales como presentar un proyecto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o algo más simple como llenar un libro diario.
- **Educación Sexual Integral (ESI):** algunos estudiantes del Profesorado en Biología compartieron con el grupo de clase su demanda de que todos los docentes y estudiantes de los profesorados se formen en una visión de ESI, para que esto no recaiga solamente en los profesores de Biología. Así los estudiantes abordaron la categoría “Identidad” desde sus conocimientos en la problemática de la diversidad, en la cuestión de la identidad de género.
- **Práctica:** de manera recurrente, a lo largo de los años que llevamos en esta cátedra, han venido surgiendo manifestaciones de

disconformidad acerca de la modalidad y perspectiva de trabajo y en la forma de relacionarnos con los estudiantes, las exigencias al momento de realizar las prácticas en las escuelas y la planificación de las mismas, etc. Los estudiantes señalan la incoherencia entre lo aprendido desde la teoría constructivista y la experiencia de la práctica, en cuanto a los mecanismos de control en el aula, la construcción de la secuencia didáctica, las exigencias que se traducen en frases como: “asuman el rol docente”, “manejen el grupo”, “cuiden el tono de voz”, “el uso del pizarrón”; sienten el rol de “alumnos” ante las intervenciones de los docentes de práctica que realizan señalamientos y los corrigen frente a los grupos de alumnos. Además, se advierte una fuerte preocupación de los estudiantes del Profesorado en Matemática por la cuestión de las prácticas. Ellos expresan que se sienten “muy carentes” de experiencias al no estar frente a las aulas en contacto con los alumnos de secundaria, hasta llegar a las “prácticas” en el último año. Único momento en la carrera donde se les permite implementar lo que aprendieron, a diferencia del Profesorado en Biología y otros profesados de otras instituciones de formación docente de la ciudad, que sí tienen esa posibilidad. Señalan como una necesidad que los alumnos en formación se aproximen a las escuelas, por lo menos desde el segundo año de la Carrera. Ellos entienden que esta preparación les permitiría aprovechar más la instancia del último año de las prácticas.

- **Presentación y herramientas para el trabajo en el aula:** algunos estudiantes expresaron su demanda de herramientas a modo de “tips” para manejar el grupo, corregir (con qué color, el uso de emojis), el uso del pizarrón, el tono de voz. En cuanto a la presentación criticaron la formalidad de las exigencias acerca de la

vestimenta para realizar las prácticas: uso de corbata, camisa, pantalones de vestir y zapatos oscuros.

Claramente, al plantear nuestra pregunta inicial, no esperábamos que el debate de la clase se orientara hacia estas temáticas. Sin embargo, asumimos el riesgo de la incertidumbre que implica “dar la palabra a los estudiantes”, e intentamos evitar el “como si” que muchas veces criticamos cuando dar la palabra a los estudiantes significa orientar su decir para que digan lo que los docentes esperan escuchar. Por otra parte, nos pareció muy interesante que se pudiera debatir sobre estas cuestiones que usualmente quedan fuera de debate por no considerarse “contenido” de ninguna materia. Convencidos de que la educación es una práctica social, política, histórica, cultural, consideramos que ésta representaba una buena oportunidad para discutir estas cuestiones.

En la siguiente clase propusimos que se agruparan en torno a alguno de estos ejes y, del modo que quisieran se organizaran para buscar una forma de transmitir al grupo una reflexión en la que se articulasen la temática elegida con sus ideas en torno a la identidad docente.

Se conformaron seis grupos: dos de ESI y cuatro de práctica.

A partir de las presentaciones, surgieron en los grupos de estudiantes, algunos interrogantes y contradicciones que se presentan a continuación. Situación que nos permitió continuar avanzando en su revisión y configurando el proceso de construcción de la cátedra o el trayecto didáctico:

- ¿Cómo debe verse un docente?, ¿cuán importante es la imagen docente para la identidad?
- ¿La identidad docente se adquiere, se define, nos la da la formación docente, las prácticas?
- ¿Cómo lograr nuestra identidad en estas prácticas que vivimos?

- ¿En qué momento me voy a reconocer como docente?
- ¿Soy docente?, ¿soy alumno?, ¿puedo ser los dos al mismo tiempo?, ¿puedo ser yo?, ¿cuál es el espacio para la autonomía en un clima evaluador y dependiente del profesor de práctica?, cuando me reciba, ¿voy a hacer lo que quiera en el aula?
- ¿Está permitido equivocarse como docente?
- ¿La práctica es una instancia de aprendizaje o una instancia de presión, frustración?
- ¿Acompañamiento o supervisión en la práctica?
- ¿Soy docente mientras estoy frente al grupo o soy docente siempre? ¿Soy docente cuando el otro me reconoce como tal o el reconocimiento viene de mí mismo?

Buscamos con esta modalidad de trabajo “vivencial” -en el que cada uno pone en juego sus ideas e ideales-, interrogantes, modos de hacer, que además de aprender de la diversidad de opiniones y posiciones teóricas (explícitas o implícitas), surgieran las contradicciones entre discursos y prácticas. Así, por ejemplo, los grupos que eligieron ESI, que se presentaban desde un discurso de respeto por el lugar del otro, crítico, plural; al momento de la exposición adoptaron una posición técnica asociada a una visión conservadora y prescriptiva del ser docente, afirmando implícita y explícitamente que quienes participábamos como oyentes no sabíamos nada sobre el tema, que la temática causaba pudor y que en las escuelas no se hablaba del tema. Esto generó incomodidad en algunos casos y falta de entendimiento en otros de los participantes del taller o grupo clase y la confrontación con quienes sostenían que en las escuelas sí se habla del tema, que los alumnos demandan y ponen en situación a los docentes.

Para avanzar en la construcción, también acudimos a algunas referencias teóricas que reconocemos constituyen aportes para pensar la temática de la cátedra: Tradiciones en la formación docente (Davini, 1997); Identidad de la actividad docente (Remedi et. al., 1988); El oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2009), con la intención de que los estudiantes pudieran evidenciar, analizar y tomar distancia de los sentidos y representaciones implícitos y explícitos en sus interrogantes y reflexiones. En otras palabras, que pudieran reformular sus preguntas, preguntarse más y mejor desde los aportes de autores y desde un proceso de autorreflexión permanente.

En esta instancia del andar, les propusimos que iniciaran la escritura individual de sus autobiografías (historia social y escolar), que junto a una reflexión grupal acerca de la identidad, formaría parte del trabajo final de la materia. Los orientamos en la escritura, de manera que en las autobiografías pudieran surgir y ser leídas sus “huellas sin beneficio de inventario” (Rockwell, 1995), para reflexionar sobre las tradiciones y formas que nos configuran en y hacia posiciones y argumentaciones sobre la cuestión educativa y lo social en general.

Adentrarnos en la forma o modalidad que tuvo la asignatura **IyPD** en el transcurrir de las clases, implicó relatar que, consecuentes con nuestra perspectiva, fuimos andando el camino y desanudándolo a medida que lo transitábamos. Sabíamos, como ya lo expresamos, que la modalidad de trabajo que sostenemos es el taller; así fuimos construyendo esta mirada con algunos soportes o referencias teórico-metodológicas de la investigación socio-antropológica (Achilli, 2001). También nos aportó la forma y perspectiva de trabajo abordada por Rodrigo Vera en los talleres de educadores (1988), asumimos la mirada crítica y autorreflexiva que buscamos en todo momento inspiradas por la pedagogía crítica de la mano de Stenhouse (1993) y Carr y Kemmis (1988), y la visión de formación de Ferry (1997).

La idea de taller nos lleva a pensar que en el mismo se hacen cosas, se construye, se produce. En este sentido, en la experiencia que relatamos, se construyeron y exteriorizaron o compartieron ideas que fueron puntos de partida para producir nuevas miradas acerca de la identidad y la profesión docente. No sólo buscábamos recuperar las ideas, modos de pensar de los estudiantes, sino también generar procesos autorreflexivos, de autosocioanálisis (Bourdieu, 1999) que nos posibilitaran el perfeccionamiento de quienes en él participábamos, es decir educarnos y transformarnos. Advertimos que de la mano de este proceso nos íbamos adentrando en una forma de hacer investigación-acción-participativa (IAP) y tuvimos que acudir, ineludiblemente a esta perspectiva de investigación educativa.

Entonces, a través de esta experiencia, buscamos construir conocimiento acerca de una manera no sólo de abordar la clase sino de hacer IAP, que nos posibilitase a quienes formamos parte del taller (estudiantes y coordinadores) una visión crítica de las ideas y de la propia práctica. Para ello fue necesario tener en cuenta la construcción de:

- un marco teórico-referencial que nos permitiera comprender las múltiples dimensiones que se atraviesan al pensar la identidad de la profesión docente: psíquicas, sociales, culturales, políticas, institucionales;
- una perspectiva teórico-metodológica de investigación de las propias prácticas que nos permitiera no sólo generar conocimiento, sino vivir el proceso de aprendizaje acerca del objeto de problematización;
- pensar en todo momento en alternativas de acción, a partir de la reflexión de lo que hacíamos y cómo lo hacíamos, de lo que surgía y por qué surgía.

Reconocemos así que asumimos el taller como una forma de corrernos de “la clase” y sobre todo de la mirada academicista/prescriptiva que nos atraviesa en el ámbito universitario.

Así, consideramos que en el taller:

- El grupo es muy importante en este proceso, así como la participación de los sujetos y la responsabilidad por sus propios aprendizajes;
- se observa una dinámica de ida y vuelta entre las experiencias personales y la mirada colectiva, social de lo que en el taller se plantea;
- hay una intencionalidad, ya que los aprendizajes y construcciones que en el taller se generan buscan ejercer una influencia y sus efectos en los modos de pensar y actuar de los sujetos participantes. Efectivamente, se busca que los participantes generen ciertas rupturas con las visiones dominantes de la identidad y profesión docente y se constituyan en analizadores de lo que en el grupo emerge como ideas.

Un rasgo ineludible, como ya lo decíamos, fue trabajar en cada encuentro con los emergentes que surgían en los mismos, situación que nos permitió en los sucesivos encuentros reflexionar, reconstruir las ideas y volver a pensar nuestras prácticas en el taller. Esta visión nos permitió construir espirales dialécticas con ciclos de: planificación, acción, reflexión y generación de propuestas de acción alternativas a “la clase”.

Nuestro lugar como coordinadoras de este proceso

Podemos plantear que, por lo menos para algunas de nosotras, la coordinación del taller es trabajo de permanente tensión o conflicto entre la visión más academicista, positivista, de entender la clase y esta mirada de

construcción como un proceso. Reconocemos que nuestra matriz, especialmente normalista, tambalea, se pone en quiebre con este modo de abordar la asignatura.

La otra cuestión es nuestro lugar en las intervenciones: ¿cuándo y cómo intervenir?, ¿con preguntas, con respuestas, con comentarios? Aprendimos que tenemos que ser estratégicas en el tipo de preguntas que hacemos, así como en no brindar respuestas y menos cerradas, respuestas que sólo confirmen las ideas que surgen. En todo momento buscamos interrogar para generar reflexiones, tensiones con las ideas iniciales, cuestionamientos. Nos remitimos también a otras voces, a las referencias teóricas, para discutir con ellas o hacerlas discutir en torno a las preguntas o ideas que se van formulando.

Sentimos que nuestro lugar es de mediadoras en un proceso que nos brinda importantes aprendizajes. Reconocemos que somos organizadoras de la tarea, pero las situaciones vivenciadas nos permiten aprender de cada circunstancia. Trabajamos desde la escucha atenta, desde el co-pensar con los otros participantes del proceso. Es un trabajo colaborativo y cooperativo entre quienes coordinamos y quienes participan como estudiantes en el taller.

Por momentos permanecemos en silencio y son los participantes quienes dialogan, interrogan, plantean, responden; en otros momentos, intervenimos con preguntas más que con respuestas, damos espacio para que los estudiantes se expresen, piensen, propongan ideas libremente y aprendan a discutir e interrogar también el “saber académico”.

Esta experiencia implica para nosotras una actitud diferente en cuanto al aprendizaje, en tanto también nos disponemos a aprender en este proceso; y esto tiene sus efectos en los estudiantes. En algunas circunstancias sentimos contradicción, ansiedad, temor; aunque reconocemos que es un lugar por demás gratificante, es un espacio de libertad y satisfacción.

A modo de conclusión compartimos algunos fragmentos de los trabajos finales en los que reconocemos procesos de autosocioanálisis (Bourdieu). Transcribimos a continuación un extenso fragmento del trabajo de un grupo constituido por cuatro estudiantes (tres mujeres y un varón). Este grupo, en la última hoja de su trabajo, desarrolla un conjunto de reflexiones que dan cuenta de importantes aprendizajes en cuanto a la Identidad Docente y a la construcción de su propia identidad:

Por otra parte, nuestra identidad docente la estamos construyendo día a día, desde que nacimos, o ingresamos en un nivel escolar, influenciados por el contexto de vida de cada uno, ya sea social, cultural, político y económico. Pasamos aproximadamente la mitad de nuestra vida en una institución educativa, en ella vivimos diferentes situaciones, en una constante interacción con el medio y los sujetos que nos rodean. Éstas nos marcan y forman parte de lo que somos, ya sea para bien o para mal. Por tanto, nuestra identidad docente se construye en un proceso individual y colectivo. Individual porque involucra nuestra historia, es el resultado de diversos procesos biográficos (desde las matrices y huellas que dejaron diferentes experiencias de vida); y colectivo porque está vinculada al contexto en el cual establecemos relaciones con otros.

Una instancia sumamente importante en esta construcción se lleva a cabo durante nuestra formación universitaria, en la que nos formamos (o al menos intentamos) como sujetos pensantes de manera crítica y auto-reflexiva, en relación al quehacer docente. Podemos decir entonces, que dicha construcción se realiza sobre las diferentes matrices o huellas que dejan estas vivencias.

Todavía en esta etapa de formación, recordando un interrogante que nos han planteado al inicio de esta cátedra, el cual era ¿qué esperamos de esta materia?, podemos darnos cuenta de que no éramos conscientes de que nuestra identidad docente la estábamos construyendo hace mucho tiempo. A continuación, citamos algunas de nuestras respuestas al interrogante antes mencionado:

Espero de la materia que reflexionemos sobre el lugar que estamos ocupando en la escuela, ahora como docentes (practicantes). De esa "identidad docente" que por un lado te cuentan y por otro lado lo vivimos en nuestra práctica.

Espero conocer más acerca de los factores que conformarían la identidad del docente y por ello la mía. Al mismo tiempo, aprender más acerca de esa “identidad docente” a partir de las opiniones de mis compañeros y del debate.

Analizándolo hoy en día, luego de todo el proceso realizado en esta cátedra, que involucra reflexión, lecturas, debate, experiencias, entre otras, podemos identificar que nuestras posturas iniciales eran erróneas, ya que creíamos que había una única identidad docente, la cual la íbamos a conocer durante el cursado de esta materia, y que además lo veíamos como algo acabado y una meta alcanzable al final de nuestra trayectoria formativa.

Nuestra única experiencia como “docentes” la vivimos en la acción que desarrollamos como educadores en el aula, al ser nuestra primera aproximación al rol docente. La cual fue una etapa que contribuyó a esta construcción de manera positiva, ya que pudimos reflexionar sobre nuestro accionar. En esta instancia también pudimos ser conscientes de la complejidad de la actividad docente y del contexto en que está inmersa.

Creemos que la etapa que vendrá, luego de recibarnos, será un gran desafío como también una gran oportunidad para continuar con esta construcción de identidad docente. Porque esperamos tener el espacio para experimentar y crear, como dice Alliaud, A. (2017): “debemos ser artesanos de nuestro propio quehacer [...] el cual lo aprendemos experimentando [...] y desde nuestra propia experiencia”. Cabe aclarar que para nosotros esta construcción es un proceso que debe ser continuo e inacabado, sujeto a modificaciones, transformaciones, reconstrucciones, mediante una constante reflexión, para mejorar y crecer tanto personal como profesionalmente” (Autores: grupo de cuatro estudiantes).

Recuperamos este texto pues da cuenta de importantes aprendizajes, de interesantes reflexiones acerca de la identidad de la profesión docente y sus propios procesos en relación a esas construcciones.

Es difícil expresarnos en términos generales para evaluar los resultados de esta modalidad de trabajo porque sabemos muy bien que los procesos de aprendizaje, aunque planteados colectivamente, se producen en forma individual y dependen justamente de las trayectorias y las disposiciones de cada uno. Sí podemos afirmar que se han puesto en tensión algunas ideas muy asentadas sobre la cuestión de la identidad y se han producido algunas

rupturas en buena parte de los participantes, docentes y estudiantes, aunque no en todos. Rupturas que será necesario seguir trabajando, pero sabemos que la formación profesoral es una etapa corta en el devenir de la formación continua y de no mediar un trabajo más sistemático sobre el self, es inexorable la vuelta al estado de confort, a las disposiciones, en las que se está más cómodo. Esto argumenta la necesidad e importancia del trabajo posterior en las redes y colectivos de docentes a las que se integren los graduados.

Volviendo a los resultados o evaluación de la propuesta, debemos destacar la importancia de las escrituras autobiográficas. De igual forma que en los trabajos grupales mencionados, los resultados no son parejos. Hay quienes han logrado procesos complejos de autosocioanálisis en relación a las huellas de las tradiciones de la formación docente en sí mismo y a las marcas de la identidad de la actividad docente de las que ineludiblemente todos somos portadores. En otros casos, algunos estudiantes no han logrado comprender estas ideas y menos aún reconocerse como portadores de marcas, huellas, determinaciones. Así, la autobiografía, en la mayoría de los casos, ha sido la oportunidad para pensarse en relación a sí mismo como sujeto social, *síntesis de múltiples determinaciones* (Remedi et al., 1988) y en tal sentido, pensarse como docente y como realizador de un hacer en un proceso continuo que excede la formación profesoral. En algunos pocos casos las autobiografías se estructuran desde narraciones idealizadas sobre sí mismos, sobre sus familias y sobre sus trayectorias educacionales en las que emergen algunas anécdotas que podrían ser interesantes focos de análisis.

Logros alcanzados

Sabemos que muchos de nosotros hemos asumido que el comienzo de la conciencia crítica requiere reconocer que somos portadores de huellas que es necesario mantener bajo vigilancia. Los participantes hemos producido rupturas con concepciones de práctica como instancia de aplicación de

conocimientos teóricos y reconocido la importancia de la lectura teórica y la escritura para objetivar las propias ideas; al tiempo que hemos comprendido la importancia de registrar las experiencias para favorecer procesos de reflexión en y sobre nuestras prácticas. Sabemos también que, si esos saberes no se sostienen en comunidades críticas, es difícil que permanezcan en el tiempo.

También, nos ha permitido realizar como docentes participantes de la IAP, un proceso mayor de autosocioanálisis y atravesamiento de esta experiencia en otras cátedras del área pedagógica de la formación docente de la Facultad.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.

Achilli, E. L. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bourdieu P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Da Silva, T.T. (2007). A produção social da identidade e da diferença. En T.T. Da Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp 73-102). Río de Janeiro, Brasil: Vozes.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Serie Formación de Formadores*. Documento Número 6. Argentina: Novedades Educativas.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A.

- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? En T.T. Da Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp 103-133). Río de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards V., Aristi P., y Castañeda A. (1988). *La Identidad de una Actividad: Ser Maestro*. Temas Universitarios, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, MX.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Páramos andinos. Investigación acción participativa*. Ecuador: Proyecto Páramos Andino.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Vera, R. (1988). *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*, Cuadernos de Formación Docente, 7. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Propiciando procesos de comprensión de situaciones evaluativas contextualizadas. Una experiencia en el aula universitaria

Promoting processes of understanding contextualized evaluative situations. An experience in the university classroom

Propiciando processos de compreensão de situações avaliativas contextualizadas. Uma experiência em sala de aula na universidade.

Ángela Teresa Kaliniuk¹

Resumen

El propósito inicial de la investigación “Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?” fue generar conocimiento científico sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de los criterios de evaluación en las diferentes prácticas evaluativas.

La intención principal fue saber si este principio tenía suficiente presencia institucional, en las prácticas docentes universitarias, en cátedras de la Carrera

¹ Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. litakaliniuk@gmail.com

Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste.

Para abordar el objeto de estudio se trabajó desde el encuadre participativo que se asienta en el paradigma de la teoría social crítica y apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento emancipador, de manera que se pueda tener una perspectiva de las prácticas evaluativas como parte de las prácticas de enseñanza. El trabajo original consta de siete capítulos y un anexo documental.

A los fines de esta convocatoria, centramos la mirada en el relato de la experiencia desarrollada en la materia "Evaluación", que funciona como un grupo cooperativo en el que se acompaña constantemente a los estudiantes en la búsqueda de nuevos aprendizajes significativos, y se propician procesos de comprensión de situaciones evaluativas contextualizadas. Trabajamos para recuperar el valor de la evaluación educativa "significativa" como "lugar" que genera información respecto a la calidad de propuestas de enseñanza y como herramienta de conocimiento del docente y de los alumnos. Recordamos a quienes accedan a este artículo que, como afirma Rivas Flores (2009), la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, en definitiva, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla.

Palabras clave: prácticas evaluativas - criterios consensuados - docencia universitaria - aprendizaje significativo - estudiantes

Abstract

The initial purpose of the investigation "Criteria of Evaluation of Learning in the University Classroom. Critical practice shared between students and teachers?" was to generate scientific knowledge about the use of the evaluation criteria by university teachers in the different evaluation practices.

The main intention was to know whether this principle had sufficient institutional presence, in university teaching practices, in university chairs of the Teaching Career in Education Sciences of the Faculty of Humanities, of the National University of the Northeast.

To address the object of study, it was worked from participatory framing, which is based (that is emphasized) in the paradigm of critical social theory and aims at the construction of scientific knowledge as an emancipating instrument, so that one can have a perspective of evaluative practices as members of teaching practices. The original work consists of seven chapters and a documentary annex.

For the purposes of this call we center our search on the narration of the experience lived from the chair "Evaluation" that functions as a cooperative group where students are constantly accompanied in search for meaningful new learnings, fostering processes of understanding contextualized evaluative situations. We work to recover the value of "significant" educational evaluation as a "place" that generates information regarding the quality of teaching proposals and as a knowledge tool of the teacher and the students.. Reminding those who access this article that, as Rivas Flores (2009) states, each subject's understanding of the world is ultimately based on the narration he has access to and with which he interacts, building his own interpretation based on the practices he develops. The comprehension of the world by each subject is definitely based on the stories that are accessed and interacted with, building its own interpretation based on the practices he develops.

Key words – evaluative practices – consensual criteria – university teachers - meaningful learning - students

Resumo

O objetivo inicial da pesquisa - Critérios de Avaliação de aprendizagens em Sala de Aula Universitária: prática crítica compartilhada entre estudantes e professores? - foi promover conhecimento científico sobre o uso dos critérios de avaliação em diferentes práticas desenvolvidas por professores universitários.

A principal finalidade era saber se este princípio tinha presença institucional suficiente nas práticas de ensino universitário, nas cátedras da carreira de Formação de Professores em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Nacional do Nordeste.

Para abordar o objeto de estudo foi desenvolvido um trabalho participativo baseado no paradigma da teoria social crítica que visa à construção do conhecimento científico como um instrumento emancipatório, de forma que se

possa ter uma perspectiva das práticas avaliativas como parte das práticas de ensino. O trabalho original é composto de sete capítulos e um anexo documental.

No final desta convocatória focamos o olhar no relato da experiência desenvolvida na matéria “Avaliação”, que funciona como um grupo cooperativo onde os estudantes são acompanhados constantemente na procura de novas aprendizagens significativas, e os processos de compreensão de situações avaliativas contextualizadas são promovidos. Trabalhamos para recuperar o valor da avaliação educativa “significativa” como “ambiente” gerador de informação sobre a qualidade de propostas de ensino e como ferramenta de conhecimento do professor e dos alunos. Advertimos àqueles que acessem este artigo que, como afirma Rivas Flores (2009), a compreensão de mundo por parte de cada indivíduo, definitivamente, está atrelada aos relatos aos quais tem acesso e com os quais interage, construindo sua própria interpretação a partir das práticas que desenvolve.

Palavras-chave: práticas de avaliação - critérios de consenso - ensino universitário - aprendizagem significativa – estudantes.

1) Introducción

La investigación realizada para la Tesis² titulada “**Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?**” aborda el estudio del “principio pedagógico de evaluación por criterios consensuados”, que deviene de concepciones alternativas en educación y que conducen a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aulas universitarias. El estudio se centró en cátedras de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la UNNE. El trabajo original se desarrolló en siete capítulos y un anexo documental.

² Directora: Dra. Ana María Zoppi. Maestría en Metodología de la Investigación científica. Departamento de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Lanús 2015.

Esta investigación se propone generar conocimientos sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de carreras de formación docente de los “criterios de evaluación” en diferentes prácticas evaluativas y qué derivaciones tendrían en los procesos de formación de futuros docentes. Se intenta describir si el principio pedagógico de “evaluación de aprendizajes por criterios consensuados”, entre docentes y estudiantes, tiene suficiente presencia institucional en las prácticas docentes universitarias.

Consecuentes con ese principio pedagógico, se desarrollaron acciones para alcanzarlo en el aula universitaria, con “intención de formar a las personas en orden a algún valor”. Por lo que se describe, además, en esta presentación, “la puesta a prueba de la hipótesis crítica de un curso de acción” Zoppi (2012, p. 350) en la perspectiva de la investigación-acción que nos desafió a construir, a crear, a salir del lugar donde estábamos, para hacer algo que nos permitiera, en relación con ese principio, hacer mejor educación.

A esas acciones se refiere específicamente esta comunicación que ahora nos convoca, relatando lo que nos parece una experiencia inédita de práctica emancipatoria en la cátedra Evaluación. Tanto los aprendizajes que se propician por medio de experiencias dentro de la línea de aprendizajes constructivos y evaluación democrática, como los procesos de comprensión de situaciones evaluativas contextualizadas, nos permitieron a estudiantes y docentes constituirnos, como expresa Zoppi (2012), en una “comunidad de investigadores críticos” -rasgo propio de la investigación-acción educativa- que genera saberes sobre esa práctica problematizada.

a) Antecedentes y fundamentos

Es de destacar que no contamos con estudios empíricos que explícitamente se dediquen a explorar esta utilización de criterios en las aulas universitarias, en Argentina particularmente.

Disponemos sí, de publicaciones respecto de programas de investigación y extensión, trabajos de tesis, bibliografía, que abordan temáticas afines, desde distintas líneas teóricas y metodológicas, que contribuyen al desarrollo de este estudio y constituyen aportes para situar el tema en la universidad.

Podemos reconocer y analizar *trabajos de evaluación educativa* basados en los enfoques alternativos, como los de Susana Celman y su equipo en la Universidad Nacional de Entre Ríos, quienes vienen trabajando en la construcción de marcos referenciales dentro de la perspectiva de la evaluación educativa, democrática, participativa y tendiente a la comprensión. Son frutos de la experiencia, entre otras producciones: “Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario” y “Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación” en las 3^{ras} Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria de la Universidad del Sur (2004). Así también consideramos aquí las *investigaciones y trabajos de extensión* del grupo de la UNCOMA dirigido por Carmen Palou de Maté, con la colaboración de Edith Litwin, quien desde la UBA adhirió a esta propuesta a partir de sus trabajos en la “nueva agenda de la didáctica”. Los consideramos como los más cercanos al objeto/problema planteado en esta investigación, pues aportan al campo de estudio de la utilización de *criterios de evaluación* de aprendizajes en la docencia.

Asimismo, en la UBA, la Dra. Camilloni, también Anijovich y Capelletti, estudian la evaluación formativa, “evaluación auténtica”, siendo relevante el marco de referencia dado por los criterios de evaluación cuando los mismos son claramente formulados y compartidos, o incluso, contruidos con los alumnos.

En *diferentes reuniones científicas y publicaciones* de universidades argentinas, otros especialistas dan cuenta de su posicionamiento desde una concepción de enseñanza y aprendizaje en enfoques alternativos,

mencionando la relevancia de los criterios en la evaluación de aprendizajes. Así, destacamos el equipo de la Dra. Liliana Sanjurjo en la UNR, Jorge Steiman en la UNSAM, el grupo de especialistas de UNJu, coordinado por la Dra. Zoppi -particularmente Liana Farfán- así como Cristina Martínez en el grupo del Dr. Luis Porta, UNMdP.

Cuentan como antecedentes, las producciones en *Trabajos de Tesis* como: “Los Criterios de Evaluación en la práctica de la Enseñanza” de Carmen Palou de Mate, (2004) quien da cuenta de criterios de valoración, su pertinencia y relevancia en las aulas y como contribución a nuestro tema, y “El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica” de Raúl N. Muriete (2007).

La problemática que moviliza la presente investigación hunde sus raíces teóricas en los orígenes de la evaluación desde la perspectiva cualitativa, desde la mirada de la racionalidad práctica. Consideramos que la evaluación, como componente significativo de la acción didáctica, afecta a todos los implicados en el proceso. Se entiende a la evaluación como “actividad crítica de aprendizaje”, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido de que por ella se adquieren conocimientos. El docente aprende para conocer y para mejorar la práctica en toda su complejidad y colaborar con el aprendizaje del alumno. Asimismo, el estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación.

Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) da cuenta claramente de este enfoque en el complejo campo de la evaluación. Adherimos a la posición del especialista español, quien se refiere a la evaluación tradicional y la evaluación alternativa, considerando que paradigmáticamente representan ideologías distintas. En efecto, en su texto “*Evaluar para conocer, examinar para excluir*” sintetiza un listado de características que responden a conceptos con alcances y usos distintos de racionalidad. Como lo señala, unos responden a la racionalidad práctica, a la acción comunicativa y, otros,

a la racionalidad técnica-acción estratégica; en términos habermasianos *“...son modelos que se encuadran en lo que se ha dado en llamar globalmente evaluación cualitativa, para distinguirlas de otras formas, y cuyas bases conceptuales entroncan con la Epistemología Genética, la Nueva Sociología, la Antropología y la Hermenéutica”* (Álvarez Méndez, 2001, p. 30). Aquí se ubican autores como Stake (1975), Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1986), Elliot (2000), Shepard (2000) y más recientemente Álvarez Méndez (2001), Santos Guerra (1998), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), Zabalza (2003).

La emancipación y la orientación de la evaluación por principios éticos, distinguen claramente la racionalidad práctica y crítica, enfoque derivado de la racionalidad técnica e instrumental, donde el docente es un mero aplicador de técnicas y recursos, asegurándose altos niveles de eficiencia y eficacia. La racionalidad práctica y la crítica se caracterizan por la búsqueda del entendimiento, por la participación y la emancipación de los sujetos que aprenden. Ese quehacer conjunto –del docente y del estudiante- orientado por principios ético-morales, por actuaciones deseables, por criterios consensuados, distingue particularmente a este tipo de enfoque.

Los aportes de Mathew Lipman³ (1998) son relevantes respecto al objeto de estudio, puesto que ha trabajado en profundidad “los criterios en relación a la emisión del juicio”, producto de todo pensamiento crítico. Para Lipman, cualquier campo de la práctica debería ser capaz de explicitar los criterios mediante los cuales se orienta dicha práctica, incluyendo las evaluativas. Se refiere al modo crítico y creativo de intervención educativa, es decir, al pensamiento complejo llevado a la acción formativa en la que se generan

³ Filósofo de formación, inició su experiencia en Columbia University, Mannes College New York, Department Education Columbia. Su posición está enriquecida por la psicología cognitiva (Vygotsky, Bruner, Ausubel, y de forma crítica, en Piaget). También por los planteamientos del aprendizaje significativo y la educación activa (Menciona Dewey, Freire, Kemmis, Carr).

prácticas críticas y creativas en el trabajo didáctico. Todo pensamiento crítico se basa en criterios [...] “lo que se denomina pensamiento complejo incluye un pensamiento rico en recursos metacognitivos, reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que trata” (Lipman, 1998, p. 68). El pensamiento complejo es una construcción colectiva, pero además orientado a un juicio justo (correcto y adecuado). Este juicio justo, en la evaluación, sólo emerge de la participación de los estudiantes, cuando en una educación emancipadora en las aulas, en la práctica docente y en la práctica evaluativa, se permiten actividades críticas y creativas, que guían hacia el pensamiento complejo por medio de criterios. El progreso en el aprendizaje se concibe, en esta perspectiva, como un proceso de toma de conciencia por parte del estudiante, y se acerca a la intención de toda investigación-acción.

En el contexto de esta investigación, siguiendo a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2005), se entiende a la práctica como una [...] “actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (p. 334).

Los objetivos se construyeron a partir de interrogantes que surgen en la acción educativa respecto a la práctica de evaluar, particularmente en relación con los significados y usos que hacen los profesores de los criterios que utilizan: algunos docentes, ¿incluyen los criterios como “normativa” de su facultad, y luego evalúan de acuerdo con criterios personales?, son criterios ¿para comprender cómo y por qué se han generado ciertos procesos de aprendizaje, qué y cómo han aprendido?, o en realidad ¿se formulan criterios para evaluar contenidos científico-disciplinarios exclusivamente?, ¿se les comunica a los estudiantes los criterios de acuerdo con los cuales serán evaluados sus aprendizajes?, los estudiantes ¿participan de la

elaboración de los criterios para evaluar los saberes aprendidos? Y nosotros, como docentes, en la propia cátedra, ¿qué hacemos?

Para abordar el objeto de estudio, y atento a los objetivos de la investigación, se trabajó desde el encuadre participativo, que se asienta en el paradigma de la teoría social crítica y apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento emancipador, de manera que se pueda tener una perspectiva de las prácticas evaluativas como integrantes de las prácticas de enseñanza.

Como afirma Zoppi, “la naturaleza y finalidad de la actividad científica en educación, implica su reconocimiento como ciencia práctica que se valida en su mismo desarrollo crítico” (1995, p. 254). Nuestra pretensión, utilizando esta perspectiva, consistió en unificar actividades que, a menudo –en el ámbito universitario-, se han considerado diferentes: las actividades de enseñanza y la investigación educativa. Los docentes constituidos en investigadores de las mismas prácticas que proponen, desarrollan y autoevalúan con la intención de alcanzar algunos valores educativos priorizados.

2) Una experiencia en el aula universitaria

a) Estrategias de Acción en relación al problema

A los fines de esta convocatoria, centramos la mirada en el relato de la experiencia desarrollada en la materia “Evaluación”, que funciona como un grupo cooperativo,⁴ acompañando constantemente a los estudiantes en la búsqueda de nuevos aprendizajes significativos, propiciando procesos de

⁴ “Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos... los estudiantes trabajan para mejorar su aprendizaje y el de los demás” Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 11).

comprensión de situaciones evaluativas contextualizadas y recuperando el valor de la evaluación educativa “significativa”.

La estrategia metodológica general asumida para la investigación, al reconocer el fenómeno a estudiar como hecho social educativo, llevó a adoptar una lógica cualitativa con la finalidad de descubrir, interpretar y comprender la realidad para generar conocimiento sobre la misma. Dentro de esta estrategia, las técnicas de obtención de información empírica utilizadas, en esta etapa del proceso de investigación, fueron: encuesta, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, observación y el trabajo del propio investigador con la realidad de su aula, arbitrando recursos pertinentes de control epistemológico.⁵

Describimos el camino que fuimos transitando, junto con los estudiantes, en el desarrollo del proceso de investigación-acción, atendiendo a que se trató de una investigación educativa con base empírica realizada con una preocupación emancipadora, remitiéndonos a la noción de praxis, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática - evaluación de aprendizajes mediante criterios- [...] “se comunican y articulan de modo cooperativo para avanzar en el conocimiento crítico-conocimiento de ruptura, de superación de lo dado y proponer cursos de acción transformadora” Farfán (2012, p. 292).

i) Descripción del contexto

En el Profesorado en Ciencias de la Educación, Evaluación es una materia cuatrimestral, del trayecto obligatorio, ubicada en el tercer nivel del Plan de

⁵ [...] “con procesos de validación y confiabilidad a partir de [...] la vigilancia epistemológica” [...] Kaliniuk (2017).

Estudios, del “Área IV: Teoría y Técnica de los encuadres generales de la intervención educativa”.

En la misma se plantea la elaboración y reelaboración de conceptualizaciones y prácticas que retoma de otras materias -en especial Didáctica I– y analiza significados y funciones de la evaluación educativa, desde un enfoque reconstructivo-histórico de conceptos y procesos en torno a la elaboración de propuestas de enseñanza.

Para lograrlo, se organizan los contenidos del programa en torno a tres temas transversales que se abordan en la Unidad I y que atraviesan las dimensiones o ejes que se incluyen en la Unidad II.

Acorde a la perspectiva crítica–problematizadora, se aspira a seguir un camino en espiral en torno a los temas centrales, lo cual no siempre implica una secuencia cronológica de los mismos en el desarrollo de las unidades.

La propuesta pedagógica se orienta al logro de diferentes objetivos:

- Reconocer a la evaluación como uno de los componentes didáctico-pedagógicos que se incluyen en la planificación de la enseñanza para promover aprendizajes.
- Reflexionar sobre sus propias concepciones y los modelos que subyacen, al identificar las concepciones epistemológicas.
- Desarrollar competencias para planificar e implementar situaciones evaluativas mediante criterios, seleccionando procedimientos pertinentes y válidos para la intervención educativa a partir de la reflexión en el aula.
- Comprender que el fundamento subyacente de la evaluación consiste en valores morales en el marco de una concepción democrática y pluralista.

La enseñanza se planifica teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje del grupo-clase. Las guías de estudio y trabajo, elaboradas por el equipo docente, constituyen mapas de rutas, integrando contenidos teóricos y prácticos con estrategias pertinentes que posibilitan el acceso a diferentes aprendizajes, y explicitan bibliografía específica.

Además, se aprovecharon los recursos disponibles en el aula virtual favoreciendo la comunicación diaria, posibilitando aprendizajes cooperativos y permitiendo recoger información respecto al proceso de cada participante.

ii) Algunos supuestos previos

Enseñar “evaluación de los aprendizajes” a futuros docentes solo desde un conocimiento teórico nos pareció –ya desde el año 2007- insuficiente para su proceso de formación en las buenas prácticas.

La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad “enseñanza”. (Zabalza, 2003, p. 70).

Por eso nos replanteamos ¿cuál sería el desempeño docente que ayudaría a favorecer la comprensión del tema Evaluación de los Aprendizajes?, ¿qué competencias podríamos ayudar a construir en los estudiantes respecto a la evaluación de sus aprendizajes?, ¿cómo trabajar en la construcción de criterios de evaluación de aprendizajes con los estudiantes?, ¿cómo lograr aprendizajes significativos respecto a la autoevaluación y coevaluación? Teníamos que abordar la enseñanza de acuerdo a principios de la investigación cognitiva, es decir, enseñar fomentando el pensamiento crítico y la reflexión.

En el año 2012, pusimos mayor énfasis en los “criterios” y acordamos recuperar la experiencia de la evaluación como un elemento más de la tríada:

docente–alumno–contenido, desde los conceptos teórico–prácticos vinculados al rol docente y especialmente, desde una evaluación consensuada respecto a los “criterios”, que mostrara lo que sosteníamos teóricamente como “buena práctica” didáctica. Como un principio pedagógico fue necesario, siguiendo a Edith Litwin, (2008b) [...] “pensar cuáles son las estrategias que favorecen los procesos comprensivos a partir de que los estudiantes produzcan, resuelvan y se comprometan con los casos y las situaciones” (3 párr.)

b) Descripción analítica del proceso

i) El primer encuentro

En la clase inaugural del ciclo académico 2012, a los 45 alumnos que asistieron, se los invitó a responder a una encuesta, sin definir a priori lo que es un criterio o una investigación-acción.

Elaboramos un cuestionario simple con el objetivo de indagar si, en las prácticas evaluativas previas, habían acordado criterios de evaluación de aprendizajes con los docentes, cuáles eran las cátedras que habían propiciado esta experiencia y con qué modalidad habían trabajado. También, si estaban dispuestos a ser parte de un proyecto de investigación en curso, para mejorar o transformar el principio pedagógico de evaluar mediante criterios consensuados.

Presentamos la asignatura, se aclararon los objetivos y se manifestó el deseo de trabajar en profundidad los “criterios de evaluación de aprendizajes” durante el cuatrimestre.

En ese encuentro, en relación a la Unidad I “*Concepciones de Evaluación*”, nos propusimos como objetivo, guiar la reflexión sobre sus propias concepciones y resignificar conceptos.

Solicitamos en la Guía de estudio y trabajo N°1 **revisar** en un momento individual, sus historias escolares para obtener algunas conclusiones personales, a partir de vivencias, sentimientos, sin apelar en este momento, a definiciones de autores especialistas que conozcan, respecto a:

- ¿Qué es **enseñar**? Describiendo alguna/as situaciones de enseñanza experimentadas previamente.
- ¿Qué es **conocer**? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se puede acceder al mismo?
- ¿Qué es **aprender**? ¿La idea de aprendizaje se relaciona con experiencias vividas? ¿Cuáles?
- ¿Qué es **evaluar**? ¿Qué situaciones evaluativas o experiencias quedaron grabadas en su historia?

Después dialogaron y compartieron lo trabajado en la instancia individual, con su grupo y recuperaron la síntesis en un afiche que se socializó con el grupo-clase, y fue objeto de análisis en la reunión del equipo de cátedra.

Con estas producciones, luego de la puesta en común, iniciaron la lectura comprensiva de los textos y elaboraron una síntesis de ideas principales, esta vez recurriendo a especialistas, para ayudarlos a reflexionar respecto a sus saberes previos.

A partir de la lectura referida a “conceptualizaciones de la evaluación”, analizaron si hubo, necesariamente, algunas transformaciones en el significado que le atribuyen en la actualidad, explicitando cómo advierten dicha transformación.

Esta actividad, desarrollada en una jornada de dos módulos (tres horas reloj), fue sumamente valiosa, ya que fue recuperada en la primera situación evaluativa (examen parcial) en que, al describir posturas epistemológicas y modelos, con las concepciones de evaluación que de ellas se derivan,

podieron manifestar cuáles estuvieron presentes en sus historias de aprendizajes.

ii) La primera situación evaluativa

Se estimó adecuado, en relación al proyecto de cátedra, proponer una situación evaluativa que considerara a cada alumno y sus saberes, por lo que se planteó un instrumento escrito, individual, y se acordó con los estudiantes los criterios de evaluación. Se dialogó respecto a lo que entendemos por “criterios” desde Palou de Maté (2003) -concepto desarrollado por Matthew Lipman (1998)- como “razones valiosas” desde una perspectiva filosófica, dando diversos ejemplos. Se acordaron los criterios y posteriormente se desarrolló la evaluación, buscando pudieran experimentar la evaluación con criterios y tener una aproximación a su autoevaluación.

Figura Nº 1: Primera situación evaluativa – Ciclo Lectivo 2012 (vista parcial)

7-→ Antes de entregar el escrito, responda a las siguientes cuestiones; ¶

a) ¿Está conforme con lo que escribió? Si/No por qué? Fundamente. ¶

-- Lectura de la bibliografía obligatoria citada en las guías. (¿Leyó todas? ¿Algunas? ¿Ninguna?). ¶

-- Capacidad de análisis (Además de leer, pudo analizar los textos, recatar ideas principales, realizar síntesis?). ¶

-- Capacidad de relación. (¿Relacionó en este escrito temas? ¿Autores? ¿Dio ejemplos?). ¶

-- Manejo del lenguaje técnico. (¿utilizó términos nuevos? ¿Rescató lenguaje de los textos leídos?). ¶

-- Integración de saberes. (¿Integró en las respuestas otros conocimientos? (Integró teorías con experiencias en distintas respuestas?). ¶

b) ¿Cómo se autoevalúa en el proceso de aprendizaje iniciado el primer día de clase? Exprese conceptualmente su propia valoración (bueno, regular, muy bueno, etc.) No se le solicita que se asigne una nota. (1pto) ¶

ADELANTE!!! ¶

¶

Criterios de evaluación: ¶

- → Lectura y análisis de la bibliografía. ¶
- → Capacidad de análisis conceptual y claridad en la elaboración de respuestas ¶
- → Capacidad de relación y juicio crítico. ¶
- → Responsabilidad grupal en la elaboración del material domiciliario ¶

Fuente: Instrumento escrito construido por Equipo de Cátedra.

iii) El proceso de construcción de criterios desde la participación, la reflexión y la acción

Como señala Steiman (2008), la construcción metodológica es la que define el tipo de actividad que se realiza en una clase. Las propuestas de actividades en las clases ponen a los estudiantes en situaciones para operar con determinados procedimientos cognitivos o prácticos. Por eso, casi sería lógico pensar que, si en la clase el estudiante trabajó “escuchando”, en el momento de la evaluación se le requerirá la repetición y no el análisis de un caso.

A partir del análisis de la realidad, las situaciones evaluativas vividas por los estudiantes en sus historias de aprendizaje y las propias insatisfacciones, como equipo de docentes–investigadores, también construimos espacios de reflexión crítica sobre el sentido de las prácticas realizadas hasta el momento en el aula. Eso nos permitió mirar el curso de la próxima acción y desarrollar actividades en diferentes jornadas.

La primera implicó aproximadamente tres horas de trabajo. La segunda, dos horas con la guía de las profesoras jefes de trabajos prácticos y una adscripta egresada. Luego, autónomamente, durante dos semanas, los estudiantes realizaron consultas por medio del aula virtual y asistieron a una tutoría presencial.

Los pasos previos relatados se imbrican con la segunda unidad, “Evaluación de Aprendizajes”. Con la finalidad de lograr procesos genuinos de análisis, síntesis, adquisición de conocimientos previos, consulta en fuentes, resolución de situaciones problemáticas respecto al tema y no sólo almacenar información, se siguió esta secuencia:

- a) Introducción dialogada entre docentes y estudiantes respecto a la Evaluación como práctica compleja.

- b) Lectura de la Guía de Trabajo 4 con orientaciones concretas, para trabajar en clase material bibliográfico por medio de la técnica “La Reja”⁶. Se desafió a los estudiantes a tomar un primer conocimiento respecto a: *Evaluación de los saberes aprendidos y la implicación del alumno en la evaluación, así como la regulación de su aprendizaje, abordando la función pedagógica y función social y los tipos de evaluación.*
- c) En otro encuentro, luego de concluir las actividades sugeridas y completar las lecturas, revisaron los temas y subtemas del Eje 2 del programa “Evaluación de los Aprendizajes” y se los retó a reorganizar y confeccionar la planificación del Eje 2 con plena libertad, con la autonomía de un docente y en función de los saberes adquiridos en la consulta bibliográfica.
- d) Los grupos constituidos en el inicio del cuatrimestre de forma espontánea (16 en total), convinieron estudiar siguiendo la planificación elaborada por ellos y aprender, para presentarla con sus pares de grupo en el segundo parcial.
- e) En el aula, se lograron acuerdos respecto al instrumento y modalidad de la segunda práctica evaluativa: coloquio grupal, y compromiso en construir, en el término de dos semanas, un instrumento que les sirviera de guía de estudio y pautara objetivos, contenidos, y fundamentalmente criterios e indicadores de evaluación, oponiéndose a pruebas de una sola respuesta correcta y válida.

⁶ En esta instancia, todos leyeron y comentaron el texto de Jackson sobre Grupos cooperativos.

Todo este avance, muestra el proceso [...] “de trabajo pedagógico seguido en el desarrollo de la espiral autorreflexiva de conocimiento y de acción” (Zoppi, 2012, p. 401).

Así, a través de esta propuesta, aspiramos a:

- Desarrollar habilidades para elaborar criterios y diseñar instrumentos de evaluación pertinentes, válidos, equitativos.
- Reconocer las condiciones básicas de la autoevaluación del docente y del alumno, para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr un pensamiento crítico.

En otras palabras, deseábamos que tomaran conciencia de los aprendizajes adquiridos y también, por qué no, de las dificultades en esa adquisición, desde una concepción democrática y liberadora de la educación, pudiendo advertir, además, nuestro rol de “facilitadores del proceso”. Al analizar el proceso en nuestras reuniones semanales, los docentes entendimos que, para lograr que las ideas previas o preconcepciones se modifiquen, se requería un período de trabajo sobre las mismas. Recién son reemplazadas o modificadas cuando acontece un cambio conceptual.

¿Cómo se planteó el coloquio? Tenían asignado horario y aula. Nos sentamos en círculo, los docentes estábamos incluidos en el grupo. Iniciaban mostrando la producción y explicando particularmente cómo organizarían la exposición de acuerdo a lo que planificaron. Se constituyó en una exposición dialogada en relación a su interpretación de la consigna, con intervenciones de los docentes. Concluida esta instancia –que demandó alrededor de una hora y media reloj por grupo– pudieron expresar los acuerdos y las negociaciones previas respecto a las guías de trabajo y a la elaboración de los criterios, así como los desafíos que se les habían planteado, las incertidumbres y los acuerdos.

A continuación, se le solicitó a cada estudiante, describir la participación de cada uno durante la instancia oral, de acuerdo con los criterios elaborados por ellos.

Los instrumentos construidos por los estudiantes y la independencia en esta construcción, tuvieron directa relación con el grado de participación en general, y mostró la creatividad relacionada con los saberes previos al momento de este coloquio. Algunos confeccionaron cuestionarios, consignas, otros elaboraron mapas conceptuales, secuenciaron contenidos, todos indicaron objetivos y criterios de evaluación; muy pocos elaboraron los indicadores de dichos criterios fundamentales al momento de la evaluación de sus aprendizajes, autoevaluación y de la evaluación entre pares.

Figura Nº 2: Producción de los alumnos (vista parcial)

Criterios:	Indicadores:
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del material bibliográfico. • Capacidad de síntesis, análisis e interpretación. • Asumir actitudes cooperativas • Uso adecuado del vocabulario técnico • Claridad y fluidez en la expresión oral. • Respeto del tiempo asignado. • Presentación formal del cuadro integrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia de autores, ejemplos, • Explicitar ideas principales en el tiempo pautado • Participación ^{igual de expresión tiempo} equitativa de todos los no interrumpir integrantes ^{no acaparan la situación} • Utilización de conceptos, fundamentos con el material ^{bibliográfico} • Relaciones y conceptualizaciones apropiadas <p><i>Utilización de lenguaje técnico y comprensible para la audiencia</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de un grupo de alumnos que cursaron Evaluación en 2012.

Los estudiantes advirtieron que los criterios son un medio para reconocer el valor de sus actividades, aunque algunos grupos tuvieron dificultades en

evaluar a sus compañeros, al no tener expresados con claridad los indicadores de dichos criterios.

Por este motivo, se les permitió revisar y construir indicadores y criterios “*in situ*”, reflexión-acción, que constituyó otro momento de aprendizaje dentro del coloquio.

Los criterios de evaluación, obraron como facilitadores para que cada integrante del grupo emitiera un juicio de valor respecto a la participación de cada uno de sus pares, alternando el rol de evaluador, con el fin de minimizar subjetividades. Constituyó una tarea difícil, para ellos –así lo expresaron- evaluar solo el momento de intervención del compañero durante el coloquio, lo que nos permitió a los docentes, intervenir recordando la concepción de la evaluación como proceso, en el que se evalúa el trayecto y no sólo el resultado obtenido.

La coevaluación con criterios, resultó un muy buen punto de partida para la autoevaluación, como afirma Palou de Maté, citada por Díaz Barriga (1994):

[...] es la tarea de reconocimiento de las prácticas de sus pares que han colaborado en los procesos de construcción compartida [...] Desde aquí se favorece la construcción de la auto imagen dentro del grupo, así como también permite la relativización de las dificultades cuando estas aparecen [...] (p. 140).

Conocer la manera de apropiarse del conocimiento, de resolver una situación problemática, requirió que cada estudiante, revisara nuevamente los criterios e indicadores y buscara su identificación o no, con los mismos. Esta cuestión está muy unida al autoconocimiento, a la autorreflexión. Por eso, al momento de hablar de sí mismo, algunos alumnos mostraron cierta dificultad para evaluar su desempeño y, en particular, para adjudicarse una valoración y luego una calificación numérica que, además, represente los aspectos cualitativos de su recorrido de adquisición de nuevos aprendizajes.

Por ello, durante el proceso de autoevaluación, se acentuó nuestro rol docente, de guía, de mediador, para facilitar los procesos metacognitivos,

para acompañarlos en un análisis más consciente de su modo de aprender, de pensar, de reflexionar e interpretar la importancia de los criterios en la evaluación de aprendizajes. En acuerdo con Lipman (1998), cuando se seleccionan los criterios para evaluar distintas actividades y producciones, importa definir los mega criterios, que no son más que criterios de mayor relevancia. Así, en esta práctica evaluativa pudimos reconocer que la consulta bibliográfica se convirtió en un mega criterio, a partir del cual la definición de conceptos y el lenguaje técnico se definieron como criterios, y la expresión de los mismos y el uso con precisión como indicadores.

3) EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para la evaluación del proceso se utilizaron como fuentes: las opiniones de los propios estudiantes expresadas en la sección “foro” del aula virtual, y el momento de “devolución del 2º examen parcial”, desarrollado durante una clase, así como también los relatos en las entrevistas y la reflexión del equipo docente.

A continuación, se transcriben las **intervenciones de los estudiantes⁷ en el Foro referente a la Segunda Situación Evaluativa**, agrupadas de acuerdo a temáticas.

➤ **Respecto a los Aprendizajes:**

[...] “Me ayudó a revisar mi propia práctica, mis errores y aciertos, y también ver las prácticas de mis pares, [...] proceso de enriquecimiento mutuo en el que nadie se encontró excluido en la construcción del conocimiento. [...] me ayudó a [...] animarme a expresar mis ideas, permitiéndome equivocarme, ya que el error forma parte en el proceso de aprendizaje. [...]” Yanina.

⁷ De los estudiantes que opinan en el Aula Virtual, que integran el grupo clase, tres luego son entrevistados.

[...] “fue una de las instancias más diferentes de las que venimos acostumbrados en este largo proceso de aprendizaje que transitamos en la Facultad, y como criterio personal, una de las estrategias más acertadas en cuanto al ejercicio que vamos a desarrollar en nuestras prácticas el año que viene [...], el trabajo del grupo cooperativo me hizo dar cuenta de cuán importante es el trabajo en equipo y el objetivo en común, respetándonos [...]” Marcelo.

[...] “En lo personal, pude encontrar más razones para justificar la afirmación del comienzo del cursado ‘la evaluación como una práctica compleja’. En ese momento, no dimensionaba tal complejidad, [...] todavía me falta conocer otros aspectos que llevan a considerar a estas prácticas como mucho más que dar una prueba o calificar. [...]” María Florencia.

[...] “si bien es difícil dejar de lado la subjetividad, es muy valioso poder hacerlo, ya que ayuda a enriquecer la construcción del conocimiento entre todos.” Lorena.

[...] “también hemos aprendido a superar nuestras debilidades y reforzar nuestras fortalezas, explicitando criterios, que sin el grupo no hubiéramos podido realizar. [...]” Andrea.

Como afirma Camilloni (2004) se recogen evidencias de la realidad y de eso se derivan medidas que no solo afectan a estudiantes, sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, como proceso dinámico, abierto, contextualizado y desarrollado durante un lapso de tiempo, actúa entonces al servicio del conocimiento.

➤ **Respecto a los criterios:**

[...] “Una de las cuestiones que nos costó mucho fue la elaboración de los criterios, y además de eso, no ‘tenerlos como adornos’ o ‘porque es obligatorio explicitarlos’. Particularmente siempre le resté importancia a éstos, ya sea por estar al final de la planificación o por considerarlos ‘pequeños detalles’ que no tenían la importancia de otros componentes, como, por ejemplo, los objetivos. Hoy, que conocemos, no podemos seguir restando importancia al lugar que ocupan estos criterios en las prácticas evaluativas y de la necesidad de revisarlos constantemente en nuestras futuras evaluaciones. [...]” María Florencia.

[...] “cuán difícil es encontrar un punto que se limita entre lo que considero autoevaluarme y lo que realmente me autoevaluaría respetando criterios ya planificados y programados, evitando la subjetividad y replanteándome cuestiones pertinentes al contexto en el que lo vamos hacer. [...]” Marcelo.

[...] “al momento de coevaluar a mis compañeras [...] tuve que tomar distancia del vínculo de amistad que tenemos (algo difícil para mí) y ajustar mi devolución a los criterios establecidos en el trabajo para poder ser lo más justo posible [...]” Pablo.

[...] “Y el otro aspecto está ligado a los criterios e indicadores, ya desde una cuestión más conceptual, y la elaboración correcta, clara (no confusa) y precisa (lo más apropiado posible), como proceso de aprendizaje nuestro, de aprehender a elaborarlos con aportes teóricos, como los de Barbier y otros, donde hace una definición de criterios e indicadores, su formulación y sus relaciones coherentes del uno con el otro.” Marcelo.

Cuando los criterios son consensuados en el aula, estamos enseñando a los alumnos que el poder se distribuye. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (Elliott, 2000). Evaluar mediante criterios es, entonces, una instancia formativa del aprendizaje de valores. Cuando mostramos que hay razones valiosas para justificar, decidir y discutir, estamos enseñando desde una posición liberadora, emancipadora. Además, como expresa Marchesi y Martín (1999):

[...] conocer los criterios de evaluación permite al alumno identificar aquellos aspectos relevantes de la tarea y centrar su atención y sus esfuerzos en ellos, y le ayuda a movilizar los esquemas de conocimientos más relacionados con la tarea. [...] identificar errores, tomar conciencia de sus causas e intentar corregirlos, todo ello con progresivos niveles de autonomía (p. 421).

➤ **Respecto a la evaluación, autoevaluación y coevaluación:**

[...] “puedo decir que verdaderamente me he autoevaluado, y he podido experimentar la coevaluación. Si bien fue difícil dejar la amistad de lado, fue productivo hacerlo, con el fin de mejorar los aprendizajes y crecer un poquito más [...]” Miriam.

[...] “la coevaluación, nos permite acercarnos a la evaluación hacia otro, [...] y evidenciando la práctica que tendremos que realizar cuando evaluemos a nuestros alumnos a futuro, y en cuanto a la autoevaluación, me gustó ir acercándonos a la futura reflexión que tendríamos que realizar sobre nuestras propias prácticas docentes [...]” Marcelo.

[...] “confianza en nosotros mismos para poder autoevaluar y coevaluar, transformando la situación evaluativa en un espacio de expresión horizontal, crítica, reflexiva y abarcativa, ya que se tiene en cuenta no solo el trabajo individual, sino también grupal.” Yanina.

[...] “puedo decir, que la autoevaluación me permitió reflexionar críticamente sobre las cuestiones que debía mejorar, y visualizar mis errores o dificultades para poder corregir y avanzar en el proceso, [...]” Lorena.

[...] “la autoevaluación y la coevaluación me resultaron procesos muy complejos, [...] posicionarme en un lugar completamente nuevo para mí, lo que produjo sentimientos encontrados. Me resultó muy difícil dejar de pensar en la NOTA que iba a recibir al final del proceso y centrarme en reflexionar sobre mis acciones y actitudes. [...] Sentí una cierta satisfacción después de haber concretado esta segunda instancia evaluativa, porque tengo una mirada renovada en lo que respecta a la evaluación. Que ahora, luego de haber experimentado, me brindan herramientas para poder crecer. [...] todo esto SUMA a mi reflexión para mi futuro profesional [...] para mi crecimiento personal, ya que no puedo dejar de lado que soy una persona que tengo mis convicciones.” Romina.

Las evaluaciones se vuelven significativas cuando el aprendizaje abarca la participación directa del sujeto que aprende, quien es evaluado y puede autoevaluarse.

➤ **Respecto a los docentes:**

[...] “fue importante la presencia de las profesoras, ellas que ‘están afuera’ y que pueden darse cuenta de muchas cosas [...] Además, nos dan la oportunidad de equivocarnos acá, en la cátedra, y no el día de mañana con nuestros alumnos. [...] vamos a ir mejorando, los errores de esta primera experiencia; como dice Palou de Maté, no deben convertirse en anecdóticas, sino como un desafío para mejorar nuestras prácticas. [...]” María Florencia.

[...] “Considero que fue una instancia personalizada, bien lograda por el equipo de cátedra, tanto para que las docentes reconozcan nuestro proceso que vamos desarrollando, como nosotros mismos, al encontrarnos en una novedad, si se me permite decir, que nosotros no conocíamos, y que fue bastante enriquecedora. Muchas gracias por este espacio. [...]” Marcelo.

[...] “la cátedra nos brinda un espacio para el entrenamiento como futuros docentes y nos invita a prepararnos para cualquier situación imprevista, pues, aunque se crea una previa planificación todo al pie de la letra, siempre sucede algo del cual no se está preparado. [...] para la realización de recursos, no necesito material sofisticado, sino material de bajo costo utilizando la creatividad e imaginación. [...]” Ezequiel.

Los docentes advertimos que, al propiciar la autoconciencia de los procesos de aprender, favorecemos una permanente tarea investigativa de dificultades y logros.

Si evaluar es emitir un juicio de valor en función de criterios, evaluar con criterios supone un docente crítico, no amorfo, que ayuda al aprendizaje de los estudiantes.

El docente colabora, ayuda en la formación de un pensamiento crítico, que supone: entendimiento, participación y particularmente liberación, en el sentido de un sujeto no dependiente, con posibilidad de elaborar juicios críticos de manera autónoma.

➤ **Respecto al instrumento y la modalidad:**

[...] “la segunda instancia evaluativa, puedo decir que resultó un desafío el hecho de diseñarla, organizarla, tarea de hacer y rehacer constante. [...] me sirvió mucho para reflexionar acerca de todo lo que me falta para que la brecha entre ‘el versito que digo de la evaluación’ y ‘lo que realmente hago’ sea cada vez menor.” María Florencia.

[...] “me resultó una experiencia muy innovadora, [...] Estoy muy de acuerdo con esta práctica evaluativa implementada, en el sentido de que se nos promovió autonomía en la realización de la guía, confianza en nosotros mismos [...]” Yanina.

“Comprender la importancia de realizar un instrumento de evaluación, al cual nos enfrentaríamos, nos llevó a: ser críticos, reflexivos, [...]” Karina.

[...] “lo novedoso de esta instancia evaluativa fue justamente esta ‘vuelta de tuerca’, que me permitió ver mis errores no como algo negativo, sino como algo que me permitió resignificar mi proceso, para poder re direccionarlo hacia las metas propuestas.” Pablo.

[...] “una experiencia nueva en muchos sentidos, ya que nunca había hecho un instrumento de evaluación con el que iba a evaluarme a mí misma, por lo cual sentí mucha incertidumbre durante el proceso de elaboración y no sabía cómo iba a resultar todo al final. [...]” Romina.

Todo lo expresado por los estudiantes, da cuenta que el proceso llevado a cabo en la investigación-acción exige la democratización de roles y funciones en todos los participantes de la misma.

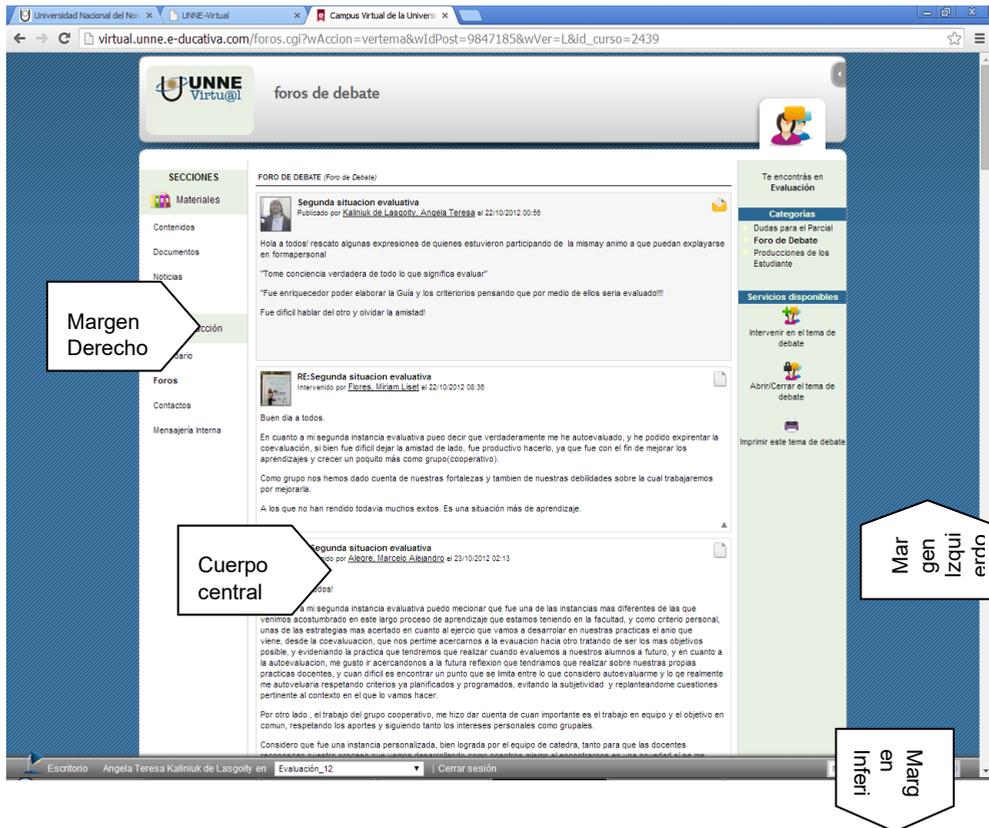
A los efectos ilustrativos se incluye la apertura del foro y la vista parcial de dos intervenciones de los estudiantes (Figura 3, en página siguiente).

En la imagen capturada se puede apreciar en el margen izquierdo las diferentes opciones de recursos didácticos que el equipo docente puede proporcionar, las posibles interacciones con los estudiantes, el Calendario de actividades previstas y el acceso a los perfiles de los actores del aula virtual reunidos de acuerdo con su relación con la cátedra. En la parte central de la pantalla se encuentran las intervenciones del moderador o administrador, otros docentes y los alumnos. Los ítems presentes en el margen derecho son destinados a la cátedra y varían de acuerdo a la sección del aula virtual en la que se encuentre. En el margen inferior se encuentra la identificación del usuario y la presencia de otros actores en forma simultánea.

Del registro se desprende la necesidad de considerar la evaluación con una mirada holística. Es decir, cambiar el imaginario de evaluación como sinónimo de sanción, mediante la incorporación de instancias evaluativas que sean transversales en la formación profesional y que se permita consensuar criterios. En el caso de la formación docente en particular cobra mayor sentido, porque implica la construcción de espacios, en donde se propongan experiencias evaluativas que signifiquen reflexión y aprendizaje y

no sanción o prueba como lo expresa Palou de Maté [...] *“la evaluación debe tener todo el sentido de humanidad, que sea comprensiva, que sea respetuosa [...] y aliente las mejores producciones y posibilidades del estudiante en un ámbito de confianza, no en un ámbito de prueba que funcione como estigma”* (1998, p. 122).

Figura Nº 3: Foro de debate “Segunda Situación Evaluativa” - 2012



Fuente: Elaboración propia, a partir del Aula Virtual de la Cátedra. Plataforma UNNE Virtual.

➤ **Reflexiones de los docentes:**

El equipo docente, a través de los testimonios de los estudiantes, recuperó expresiones con las cuales intentó reflejar el impacto de la experiencia, en su proceso de formación y en su propio proceso reflexivo-interpretativo.

- Se encaminan al logro de aprendizajes respecto a la evaluación desde el hacer, un hacer en libertad.

Saber hacer supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones. Evaluar teniendo en cuenta ciertos criterios para emitir el juicio de valor, anima a la reflexión de los propios aprendizajes, supone metaevaluación. Como docentes, tratamos conscientemente de propiciar un modelo de evaluación formativa centrada en el alumno y en su proceso, respetando sus ritmos y tiempos.

- La situación de construcción de criterios de evaluación, constituyó un desafío.

La dificultad para elaborar indicadores diagnóstica el proceso de construcción de nuevos aprendizajes respecto a la evaluación, que supone para los estudiantes un nuevo desafío cognitivo. Para los docentes supone un nuevo reto, ya que, tras el desánimo inicial, se destacaron aspectos que deberíamos mejorar en el “acompañamiento”.

- La reelaboración “in situ”, los llevó de la práctica a la teoría y desde la teoría a la práctica.

“Aprender a hacer”⁸ teniendo en cuenta las competencias académicas, disciplinares y profesionales ayudó a una resignificación de los aprendizajes y una mirada diferente del rol profesional de profesores en ciencias de la educación.

⁸ Informe Delors (1996). UNESCO.

- Lograron la autorregulación de sus aprendizajes.

Desde una perspectiva de educación democrática, evaluación democrática supuso tomar conciencia de que comprometieron los recursos y capacidades, con responsabilidad y planificación, en su proceso de aprendizaje. No se condice con el control externo al que estaban acostumbrados.

Al utilizar los criterios en prácticas evaluativas, están logrando un aprendizaje para la vida democrática. Implicó el desarrollo de competencias de negociación, comunicación, en un proceso de diálogo continuo.

En la universidad, como contexto relevante para formar al ciudadano, se requiere de hábitos y competencias responsables, ya que el concepto de evaluación democrática tiene fuertes implicancias éticas, relacionadas con el uso del poder.

➤ **Reflexiones en el momento grupal de “devolución del 2º examen parcial”**

Se desarrolló durante una clase, con todos los estudiantes que atravesaron la experiencia y advertimos, por sus intervenciones en el plenario, que la construcción de criterios, devenida en un proceso dinámico y continuo, se fue gestando a lo largo de toda la propuesta de enseñanza y no en un momento en particular. El espíritu de esta instancia de socialización permitió realizar una ponderación colectiva de las producciones de cada grupo y se desplazaron los silencios y algunas veces “la arbitrariedad” presente en la interacción didáctica.

➤ **Reflexiones que surgen del relato, durante el desarrollo de las entrevistas**

En las entrevistas, podemos reconocer que casi todos mencionan haber modificado su concepto de evaluación y de criterios con relación a lo que respondieron en el cuestionario inicial.

Se transcriben sólo algunos párrafos significativos de relatos, de los nueve alumnos entrevistados:

[...] “yo pude dar cuenta y visibilizar ese aspecto muy importante dentro del proceso evaluativo, que es entender el criterio como aquello que me define y me explicita de un modo... [en la cátedra Evaluación] que pueda entender cuáles son ciertos aspectos, ciertas razones para la consideración de ese proceso evaluativo. Entonces hay que pensar que no cualquier criterio se valora. [...]” (A3).

Pueden pensar en ciertos procedimientos cognitivos o prácticos y no solamente en tipos de instrumentos a utilizar en un parcial, modalidades escrita u oral, y en fechas. También dan cuenta de haber logrado entender que los criterios les orientaron en una situación evaluativa como fue el segundo parcial, ya que supieron encarar el estudio teniendo en cuenta cómo sería la evaluación y con qué criterios.

[...] “Cuando ingresé a la facultad, [...] en algunas materias sentí eso, de que muchas veces no se delimitaban los criterios, quizás en lo escrito, que ya en la hoja de las preguntas colocaban criterios, pero, tomé conciencia de eso, sinceramente, en la cátedra de Evaluación para orientar mi estudio.” (A6).

“A nosotros [...], a mí particularmente, desde estar en la cátedra Evaluación, le doy otra significancia a las planificaciones... los criterios... el año pasado hice una autoevaluación, y también lo estoy haciendo ahora [...] Y creo que tengo la misma percepción del hecho de atribuirle otro significado [...] Qué importante que es para nuestra práctica diaria [...] Y, como persona, creo que también contribuyó la cátedra de manera significativa. [...]” (A7).

“Para mí me modificó mucho porque como yo siempre le decía, yo siempre veía la evaluación cómo un instrumento sancionador y en realidad ahora [...] yo pude aplicar

los conocimientos que dimos en Evaluación [...] haciendo preguntas que permitan reflexionar [...]” (A9).

“Más que nada, los criterios de evaluación van a ser aquello que nos va a marcar y nos va a guiar a nosotros en todo ese proceso [...] si nosotros tenemos en claro esos criterios de evaluación, va a facilitar a una mayor comprensión a un mayor logro de los objetivos que se proponen tanto de la cátedra cómo de parte nuestra” (A7).

Las prácticas evaluativas que aspiren a ser formativas⁹, deben estar al servicio de quienes son los protagonistas para poder mejorarlas, siendo ellas mismas un recurso de formación y oportunidad de aprendizaje, como podemos advertirlo.

4) A MODO DE CONCLUSIÓN

En las páginas que anteceden, puede apreciarse que desarrollamos lo que fue sucediendo en el aula, tratando de construir una especie de “guión” con todos los actores involucrados, Elliot manifiesta que, [...] “al explicar ‘lo que sucede’, la investigación-acción construye un ‘guión’ sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes [...] hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. [...]” (2004, p. 5). Valorando esta característica de la investigación-acción, consideramos que se pudo conjugar la propuesta de la cátedra con las historias y necesidades de los estudiantes, para lograr una construcción colectiva, que no da recetas ni respuestas cerradas, sino que incentiva la autorreflexión sobre la evaluación de aprendizajes y la práctica docente en el aula universitaria. Las relaciones cobraron sentido, se “iluminaron”, Elliot, (2004) mediante la descripción concreta y no con enunciados de leyes causales y datos estadísticos.

⁹ “Por formativa debe entenderse aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. Álvarez Méndez (1993).

Fue un desafío plantearnos un proceso de investigación-acción en el aula universitaria con los estudiantes, que, inmersos en las instituciones educativas, pocas veces hacen una reflexión sistemática de sus aprendizajes y de las prácticas, con los docentes.

Creemos haber proyectado, desde una perspectiva crítica constructiva, actividades que cambiaron para los estudiantes, el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de “evaluación como producción” y desde esta perspectiva podría decirse que se cumplieron en cierta manera los objetivos propuestos, en pos del principio pedagógico deseado.

El reto de construir e implementar esta propuesta de enseñanza y de evaluación nos exigió, como equipo de cátedra, distintos espacios compartidos de reflexión, que requirieron un gran esfuerzo de descentración, en una búsqueda permanente de problematización de nuestras prácticas docentes, para poder transformar la comprensión de la situación en acciones concretas.

La puesta en acto de la experiencia, nos permitió generar procesos singulares de intervención, redimensionando el valor de los criterios consensuados en el marco de la comprensión y de la buena enseñanza (Litwin, 2008). Se aspiró a provocar acciones que recuperasen principios éticos por parte de los estudiantes en sus futuras prácticas, ya que la participación¹⁰ como diálogo, nos conduce al concepto de *evaluación democrática*, a fuertes implicaciones éticas más que a concepciones técnicas y nos acerca a posturas emancipatorias, al pasaje de la heteronomía a la autonomía.

¹⁰ La *participación* constituye un valor destacable en diferentes cátedras y los estudiantes pudieron poner en valor posteriormente dicho *criterio*. Kaliniuk (2015).

Desde nuestra visión consideramos, por la experiencia vivida, que no es suficiente trabajar intensamente durante tres semanas con los estudiantes en la evaluación de aprendizaje -mediante la construcción de criterios consensuados- para que el principio pedagógico sea incorporado a su futuro rol docente. Sería óptimo el trabajo interdisciplinario y el análisis de las competencias profesionales incluidas en el currículum, a fin de que los saberes aprendidos repercutan en el desarrollo y perfeccionamiento del futuro docente, a nivel personal y profesional.

Por eso consideramos que esta historia continuará, ya que, en el transcurso de la investigación y atendiendo a que era posible modificar la idea general en el análisis y descubrimiento de los hechos, evaluados los efectos de la acción, hoy podemos afirmar que continuaremos investigando. Y conjeturar: el principio de evaluación por criterios que deviene de concepciones alternativas en educación, no tiene aún suficiente presencia institucional en las prácticas docentes universitarias y en los procesos de formación de futuros docentes. Esto es también una vacancia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 28-32.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. R. W. de (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer educativo*, 14 (68) 6-12.
- Carr, W y Kemmis, C. (1986) *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Celman, S. E. (junio de 2004). Evaluación de aprendizajes universitarios: más allá de la acreditación. *3^{ras} Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Argentina: REI.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2004). *La investigación acción en Educación*. Madrid: Morata.

- Farfán, L. (2012). El proceso de reflexión de los docentes al evaluar el aprendizaje de los alumnos. En: *La investigación-acción en la autoformación permanente de profesores. Investigación, diálogo y reflexión* (pp. 269- 338). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. EdiUnju.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Kaliniuk, A.T. (2015). "Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?". (Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Lanús. Argentina
- Kaliniuk, A.T. (2017). Decisiones Metodológicas en el Desarrollo de una Investigación Educativa. *Investigação Qualitativa em Educação*. 1 , 392- 401
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2008 a). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2008 b) *Evaluación, heteroevaluación y coevaluación* [en línea] <http://www.areaeducativa.com.ar/sitio/ampliacion.php?id=531>
- Marchesi, A y Martin, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza.
- Muriete, R. N. (2007). El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Palou de Mate, C. (2003). Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar. En C. Palou de Mate (coord.) *La enseñanza y la evaluación. Una propuesta para matemática y lengua*. P 19-48. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Multimedia.
- Palou de Maté, C. (octubre, 2004). Los criterios de evaluación en la práctica de la enseñanza. En Álvarez Méndez, et alt. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. 2º Congreso Internacional de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. pp. 151-157.
- Rivas Flores, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (coord.) *Voz y Educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Cap1 p 17-36. Barcelona, España: Octaedro
- Santos Guerra, M. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Magisterio del río de la Plata
- Shepard, I. (2000) The role of assessment in a learning cultura. *Educational Researcher*. 29 (7), 4-14
- Stake, R. (1975) Evaluating the art in education: a responsive approach. Columbus, OM: Merrill
- Steiman, J. (2008.) *Más Didáctica (en la educación superior)* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata
- UNESCO. 1996. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Zabalza, M. Á. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Zoppi, A. M. (1995). Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la investigación-acción educativa. Cuadernos, (5), 253-259.

Zoppi, A. M. (2012). Lo metodológico en la investigación educativa: aportes al panel "Reflexiones sobre los aspectos metodológicos de la investigación". En: *La investigación-acción en la autoformación permanente de profesores. Investigación, diálogo y reflexión* (pp. 391- 405). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy. EdiUnju.

Una experiencia de Investigación-Acción en la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones

An Action Research experience in the teaching of Physics at the Faculty of Exact, Chemical and Natural Sciences of the National University of Misiones

Uma experiência de Pesquisa-Ação no ensino de Física na Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais da Universidade Nacional de *Misiones*

Juan L. Zarza¹, Silvia R. Beck², Vania B. Ilchuk³ y Romina O. Coniglio⁴

¹ juluzar@gmail.com.ar Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones

² silviabeck@fcegyn.unam.edu.ar Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

³ vaniailchuk@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones .

⁴ rominnaconiglio@hotmail.com Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.

Resumen

En el presente trabajo se propone como mejora didáctica la resolución de problemas semiabiertos sobre el tema Interacción eléctrica en la cátedra de Física II de las carreras de Bioquímica y Farmacia de Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Siguiendo un enfoque curricular basado en competencias y utilizando una metodología de Investigación Acción Participativa, se realiza un análisis, revisión y posterior transformación de los enunciados tradicionales de los problemas con carácter cerrado usados habitualmente. Los resultados de esta innovación didáctica evidencian una buena recepción por parte de los alumnos que, en su gran mayoría, resolvieron los problemas formulando hipótesis de resolución, realizando esquemas gráficos y conclusiones y trabajando en forma grupal en un ambiente de reflexión y debate entre pares.

Palabras clave: fuerza eléctrica; campo eléctrico; representación vectorial; problemas semiabiertos; competencias.

Abstract

This article is proposed as a didactic improvement of semi-open problems regarding Electric Interaction in the university chair of Physics II in the Biochemistry and Pharmacy bachelors and Faculty of Exact Chemical and Natural Sciences, National University of Misiones. Following a circular focus based on competences and using a Participatory Action Research methodology, an analysis, revision and subsequent transformation of the traditional closed problem statements commonly used were carried out. The results of this innovative didactic showed a good reception by the majority of the students who solved the problems formulating hypotheses of resolution, making graphic diagrams and conclusions and working as a group in an environment of reflection and debate among peers.

Key words: electric force; electric field; vectorial representation; semi-open problems; competences

Resumo

Este trabalho propõe como aprimoramento didático a resolução de problemas semiabertos sobre o tema Interação Elétrica na Cátedra de Física II das carreiras de Bioquímica e Farmácia da Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais da Universidade Nacional de *Misiones*. Seguindo uma abordagem curricular baseada em competências e utilizando uma metodologia de Pesquisa-Ação Participativa, realiza-se uma análise, revisão e subsequente transformação dos enunciados tradicionais dos problemas de caráter fechado habitualmente usados. Os resultados desta inovação didática mostram uma boa recepção dos alunos que, em sua maioria, resolveram os problemas formulando hipóteses de resolução, realizando esquemas gráficos e conclusões e trabalhando em grupo num ambiente de reflexão e debate entre pares.

Palavras-chave: força elétrica; campo elétrico; representação vetorial; problemas semiabertos; competências.

Planteamiento del Problema

Este proyecto tiene como objetivo principal estudiar la factibilidad de transformación de las clases de Resolución de Problemas de Física siguiendo un enfoque curricular basado en competencias.

Con este fin, se expone una estrategia de resolución de problemas de física sobre el tema Interacción Eléctrica siguiendo un nuevo enfoque didáctico, en el marco del proyecto de investigación denominado “*Clases de resolución de problemas de Física según un enfoque curricular basado en competencias en la carrera de Bioquímica*”. El proyecto de investigación en el que se encuadra este trabajo, se desarrolla en la cátedra de Física II de las carreras de Bioquímica y Farmacia, correspondiente al segundo año del trayecto curricular de ambas carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.

La experiencia docente nos ha demostrado que la motivación de los alumnos por aprender materias llamadas “duras”, como Física, Química y Matemática,

generalmente es menor en carreras con orientación biológica, en comparación con otras carreras de la rama de la ingeniería que también se dictan en esta unidad académica. Se cree que parte de esta falta de motivación radica en la no visualización de la importancia y aplicación concreta de la física en el desenvolvimiento profesional o en el ciclo específico de la carrera. Teniendo en cuenta esta dificultad, hace ya varios años, en el departamento de Física, se ha estimulado la participación de docentes con formación en el área de la biología a fin de readecuar las guías de resolución de problemas (coloquios) y también los trabajos de laboratorio. Esta tarea ha sido implementada de manera discontinua, y si bien se hicieron algunos avances, los mismos estuvieron centrados en la orientación de los contenidos y en ejemplificaciones sobre el uso de la física en ámbitos de aplicación, como ser, el uso de técnicas de diagnóstico en laboratorios de bioquímica clínica, en plantas de elaboración de medicamentos o en laboratorios científicos en el área de la biología y la genética. Se cree, sin embargo, que centrar solo el esfuerzo en impartir contenidos más relacionados con la biología no constituye una estrategia didáctica eficiente y puede llevar al alumno y al cuerpo docente a resultados desalentadores. Por ello, es preciso diseñar un plan pedagógico y didáctico más completo y moderno que sea adecuado a las nuevas corrientes de enseñanza. En este marco es que surge la idea de la transformación de las clases de coloquios con un nuevo enfoque pedagógico basado en competencias dentro del paradigma constructivista de la enseñanza. Este enfoque “enfatisa en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente” (Tobón, 2 0 0 7).

La formación de un profesional comprometido con estas premisas es uno de los objetivos buscados por los participantes de este proyecto. En este sentido, surge la necesidad de implementar clases de resolución de

problemas que tengan una estrecha relación con la realidad y con el posible escenario que el alumno encuentre en el ciclo específico de la carrera y también en el ámbito laboral cuando egrese de la Facultad. Es por esto que se propone ir modificando la propuesta educativa a través de la enseñanza de problemas de Física con características abiertas o no definidas, en contraposición a los problemas cerrados con algoritmos estrictos y memorísticos. Se piensa que los problemas reales con los que el estudiante se va a enfrentar en etapas futuras de su carrera y de su profesión, rara vez siguen una receta o un algoritmo infalible, por lo que la enseñanza tradicional de ese tipo de problemas en las asignaturas del Ciclo Básico pocas veces son útiles y aplicables.

Atendiendo a esto, en la presente investigación se trabaja en el diseño de problemas con enunciados de carácter semiabierto y no definido, para que el alumno aprenda a resolver genuinos problemas de Física, como anticipo de la problemática real que el mismo enfrente en etapas futuras de su formación y su desenvolvimiento profesional.

Antecedentes y fundamentación teórica

Según Kozanitis (2017), la enseñanza por competencias busca la coordinación en la formación de los estudiantes. Lo importante no es solo si los estudiantes aprendieron los contenidos de cada asignatura, sino también cómo y cuándo utilizar estos contenidos para resolver problemas reales o para enfrentar con sentido crítico situaciones del mundo profesional.

En concordancia con Cuahonte Badillo y Hernández Romero (2015), nos adherimos al enfoque socio-constructivo, visto la necesidad de actuar sobre las prácticas, así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente. En general, este enfoque pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como la competencia del aprendizaje, la cooperación, la

solución de problemas, el procesamiento de la información, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa, como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo.

Según Latorre (2003) la Investigación Acción Participativa:

- a) “Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas.
- c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.”

En concordancia, García Carmona (2009) define a la Investigación-Acción (IA) como una forma de indagación en un contexto educativo específico que, si bien no proporciona conclusiones formales o científicas, ofrece datos de gran valor para mejorar la práctica educativa.

En esta Investigación Acción Participativa (IAP) se propone la implementación de una estrategia didáctica consistente en la introducción de problemas de Física con características más abiertas o no tan definidas en contraposición a los problemas cerrados con algoritmos estrictos y memorísticos, ya que estamos convencidos de que los problemas reales que el estudiante va a enfrentar en etapas futuras de su carrera y de su profesión, rara vez seguirán una receta o un algoritmo infalible.

La elección de esta estrategia, innovadora para nuestra asignatura, se sustenta en diversos autores como Elvia Ramos Delgado (2014) quien propone la resolución de problemas abiertos que ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad de reconocer los problemas como una situación que plantea dificultades cuya solución no conoce y, por lo tanto, le demanda

procesos intelectuales y operativos que involucran: la descripción y análisis del problema, la síntesis y la evaluación de la solución.

Según Santiago Torres Torres (2013) el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional en donde el profesor toma un rol expositivo de ilustración de procedimientos y “soluciones de problemas”, y el estudiante un rol pasivo en el cual repiten esos procedimientos expuestos por el profesor o los comparan con algún libro de texto, casi siempre lleva a los alumnos a resolver los problemas sin hacerse una representación mental de los mismos, ni justificar por qué usaron una u otra fórmula sin estimar o evaluar los resultados obtenidos.

En lo que se refiere a la implementación de resolución de problemas abiertos, se coincide con Truyol y Gangoso (2010) que opinan que la construcción de representaciones comienza con la lectura del enunciado; por ello proponen trabajar sobre el enunciado de los problemas. El análisis de sus observaciones apoya la hipótesis de que los procesos de resolución de problemas presentan diferencias según el tipo de enunciado propuesto.

Falcón Alén y Montenegro Moracén (2014) identifican a los problemas abiertos como una vía para facilitar las tareas integradoras en la enseñanza, puesto que los mismos ayudan a que los estudiantes desarrollen actividades teóricas y prácticas haciendo valoraciones, argumentaciones e hipótesis, lo que favorece la apropiación e interiorización de los contenidos y, por tanto, un aprendizaje significativo. También destacan que los problemas abiertos están entre las situaciones genuinamente problemáticas y para abordarlos es necesario acotarlos, imponerle condiciones y simplificar.

De esta manera, se coincide con Sánchez Márquez, Pérez Boullosa y Furió Mas (2018) que una innovación didáctica que permita a los estudiantes tener mayor libertad de acción, ayudará a los alumnos a aprender a tomar decisiones fundamentadas en torno al cómo, cuándo y para qué realizar una actividad o para resolver un problema en un determinado contexto, siendo

conscientes de sus habilidades para reflexionar, controlar y modificar sus propias capacidades.

Adhiriendo a los investigadores que se citan a continuación, se propone como metodología de trabajo la Investigación-Acción-Participativa por los siguientes motivos:

- La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. (Colmenares, 2012).
- La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. (Colmenares, 2012).
- La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (Colmenares, 2012)
- Los profesores deberían ser capaces, dentro sus limitaciones de tiempo, de comprobar los resultados de la investigación en la acción analizando los resultados obtenidos en su propia práctica y en el contexto específico. (Stenhouse, 1985).
- El aula funciona como un laboratorio a cargo de docentes, no de investigadores. Esto significa que el acto de investigar debe estar conforme a los requerimientos del contexto profesional del docente. (Stenhouse, 1985).
- Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válida a

través del diálogo libre de trabas con ellos. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación. (Elliot, 1990).

Al ser la IAP un tipo de investigación dinámica y cíclica, no se pueden predecir los resultados esperados a través de indicadores de impacto predefinidos. Estos indicadores irán surgiendo desde el seno mismo de las clases y como resultado de la implementación del nuevo enfoque, su factibilidad de aplicación y el registro de los cambios y propuesta de mejoras. Se espera, sin embargo, que del análisis de los registros en el cuaderno de campo como herramienta de observación participante, de las encuestas al alumnado y de los registros observados en clase, referentes a la resolución de los problemas semiabiertos presentados, este cambio educativo en la resolución de problemas de Física implique una mejora didáctica evidenciable.

También se espera que el nuevo enfoque sea bien aceptado por los estudiantes, propiciando una motivación intrínseca para el aprendizaje de la materia.

Se cree que analizar, revisar y transformar los enunciados de los problemas con carácter cerrado y de respuesta única, reemplazándolos por enunciados con características más abiertas, ayudará a fomentar la enunciación de hipótesis de resolución, esquemas gráficos y conclusiones por parte de los alumnos trabajando y debatiendo en grupos de pares.

Diseño y metodología

Los materiales o herramientas de investigación cualitativa utilizados fueron:

- Análisis retrospectivo de exámenes previos a la cursada donde se implementó la acción
- Análisis de los enunciados de carácter cerrado de los problemas usados habitualmente en el dictado de las clases.

- Cuaderno de notas o cuaderno de campo como herramienta de observación participante
- Encuestas sobre la innovación didáctica a los alumnos participantes.

La metodología implementada fue la IAP según las concepciones teóricas expuestas anteriormente.

El primer ciclo de la IAP se desarrolló en las siguientes cuatro etapas:

Primera etapa: Diagnóstico e identificación de dificultades.

A fin de realizar un primer diagnóstico, se utilizaron dos herramientas de investigación: un estudio retrospectivo sobre el desempeño de los alumnos en el primer examen parcial en la resolución de problemas de Interacción Eléctrica en cursadas anteriores al año 2018 y un registro en cuaderno de campo o notas (observación participante) de las clases y debate interno entre docentes de la cátedra en la cohorte 2018.

a) Estudio retrospectivo sobre las dificultades para resolución de problemas evidenciadas en el primer parcial sobre Interacción Eléctrica.

A fin de obtener información sobre las dificultades de los alumnos a la hora de realizar estas evaluaciones, se estudiaron 10 evaluaciones ciegas del primer parcial (5 desaprobadas y 5 aprobadas con nota menor a 9), de tres cohortes: 2015, 2016 y 2017.

La cohorte 2015 se conformó con 46 alumnos (26 de la carrera de Farmacia y 20 de la carrera de Bioquímica), a la cohorte 2016 corresponden 38 alumnos (21 de la carrera de Farmacia y 17 de la carrera de Bioquímica), y a la cohorte 2017 corresponden 48 alumnos (22 de la carrera de Farmacia y 26

de la carrera de Bioquímica). Como puede observarse, no se presentan diferencias significativas en cuanto al número total de alumnos en las diferentes cohortes, como en su distribución por carrera.

En el primer parcial se estudiaron los siguientes parámetros pertenecientes al tema de Interacción Eléctrica:

- ✓ Concepto y representación de la fuerza eléctrica
- ✓ Operaciones (suma, resta) con vectores fuerza eléctrica
- ✓ Concepto y representación del campo eléctrico
- ✓ Operaciones (suma, resta) con vectores campo eléctrico.

b) Registro en herramientas de observación participante (cuaderno de campo)

Se tomaron los registros realizados en el año 2018 -año en que se comenzó con el trabajo de investigación- donde se propone esta herramienta como una forma de documentar los acontecimientos que se van observando en las distintas etapas de IAP. Aquí se plasman los problemas de implementación de la estrategia, los avances que se observen, las preguntas durante las clases obligatorias y las de consulta, los imprevistos durante las mismas, las opiniones sobre la metodología por parte de otros docentes, las dudas de los alumnos, sus opiniones y sus debates.

Segunda etapa: Reflexiones, debates y análisis de fortalezas y debilidades del equipo de IAP basadas en el diagnóstico sobre el tema de Interacción Eléctrica.

Los docentes que integran la presente IAP discuten entre sí la necesidad de reforzar los conceptos más problemáticos y dificultosos evidenciados en el estudio retrospectivo del primer parcial y registrado en el cuaderno de campo durante las clases dictadas y las de consulta.

Es de destacar que el equipo de trabajo que lleva a cabo esta IAP, desarrolla sus tareas docentes en la cátedra de Física II en las carreras de Bioquímica y Farmacia hace más de 15 años, razón que permitió un debate y análisis muy profundo en cuanto a las fortalezas y debilidades, tanto del equipo de trabajo como de las estrategias docentes desarrolladas a lo largo del tiempo en el dictado de la asignatura.

Tercera etapa: Implementación de la acción.

Se trabajó con la cohorte de alumnos de Bioquímica y Farmacia del año 2019.

Actividades propuestas:

1. Resolución de problemas cualitativos o semiabiertos sobre el tema de Interacción Eléctrica.

Se dieron las siguientes consignas para la resolución de los problemas:

- ✓ Plantear una hipótesis de resolución del problema asignado
- ✓ Desarrollar el problema sin recurrir a valores numéricos, aunque si podían asignarle el signo (positivo o negativo) a las cargas
- ✓ Dar una conclusión final.

Los problemas presentados fueron los siguientes:

Problema 1

Tres cargas puntuales se encuentran en los vértices de un cuadrado. Determine la magnitud de la fuerza eléctrica sobre una de las cargas. Compárela con la magnitud de la fuerza eléctrica sobre una cuarta carga ubicada en el cuarto vértice. Esquematice la situación.

Problema 2

Cuatro cargas puntuales se encuentran en los vértices de un rectángulo. Determine la magnitud de la fuerza eléctrica sobre una de las cargas.

Compárela con la magnitud de la fuerza eléctrica sobre una quinta carga ubicada en el centro de la figura. Esquematice la situación.

Problema 3

Se disponen dos cargas sobre un eje horizontal. Estime el valor del campo eléctrico resultante en un punto equidistante de las mismas:

- a) Sobre el eje horizontal
- b) Sobre un eje perpendicular al eje horizontal
- c) Esquematice la situación.

Problema 4

Tres cargas puntuales están colocadas sobre los vértices de un triángulo. Determine la magnitud de la fuerza eléctrica sobre cualquiera de las otras dos.

Esquematice la situación.

2. Encuesta anónima a alumnos participantes cohorte 2019.

La encuesta se realizó de manera individual y anónima luego de la clase de resolución de problemas de tipo cualitativo con características más abiertas. Los alumnos depositaron sus respuestas en una urna ubicada a la salida del salón de clases.

Cuarta etapa: Limitaciones del estudio y propuesta de mejoras para un segundo ciclo de IAP.

En esta etapa se hicieron los análisis, conclusiones y reflexiones del primer ciclo de IAP. Se analizaron las limitaciones del presente trabajo y se realizó una serie de propuestas de mejoras para un segundo ciclo a realizarse posteriormente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primera etapa

a) Estudio retrospectivo sobre las dificultades para resolución de problemas evidenciadas en el primer parcial sobre Interacción Eléctrica.

Se estudiaron los errores que presentaron estas evaluaciones escritas, presentándose los siguientes resultados:

2015: Todos los alumnos seleccionados, aun los aprobados, se equivocaron en el problema de aplicación de fuerza eléctrica que involucraba la aplicación del concepto, la representación gráfica de las fuerzas y la obtención de la fuerza neta, como también en la aplicación del concepto de campo eléctrico, su representación gráfica y la obtención del campo neto en un punto.

2016: Un 20 % de los parciales del muestreo presentan inconvenientes en la aplicación del concepto de fuerza eléctrica y campo eléctrico, su correspondiente representación gráfica, y un 60 % presenta dificultades para operar vectorialmente.

2017: Los alumnos de la muestra no presentan inconvenientes a la hora de aplicar los conceptos de fuerza y campo eléctrico; sin embargo, entre un 20-40 % presenta inconvenientes a la hora de la representación gráfica y de la operación con vectores.

b) Registro en herramientas de observación participante (cuaderno de campo)

Entre los registros realizados se destacaron:

- Abril de 2018: En las clases introductorias de conceptos físico-matemáticos se detectaron problemas en el concepto de versor y de vectores. También se detectan dificultades para interpretar el momento dipolar, dificultades en el concepto de potencial eléctrico y problemas conceptuales en los temas de trabajo y energía potencial. Se evidencia poca participación cuando se pretende debatir acerca de cuestiones teóricas relacionadas con esos temas.
- Abril de 2018: En clases de consulta, donde alumnos, en forma individual o en grupos, expusieron sus dudas e inconvenientes en la resolución de los problemas, se presentaron con mayor frecuencia dudas respecto a: Dirección del campo eléctrico - Movimiento de una partícula cargada en un campo eléctrico uniforme. Conceptos sobre potencial eléctrico y dipolo eléctrico - Vectores. Producto vectorial – Dipolo - Movimientos de partículas en campo eléctrico uniforme. Operaciones vectoriales y direcciones en el movimiento uniformemente acelerado.

Segunda etapa:

En la primera fase se evidenció la falta de aprendizaje significativo de conceptos matemáticos referidos a la operatoria y representación vectorial, como también la necesidad de los alumnos de contar con conocimientos previos sobre el movimiento variado, contenido trabajado en la asignatura correlativa a Física II (Bioquímica)-Física 2 (Farmacia).

En vista de que las mayores dificultades se observaron en la representación gráfica de vectores, se propuso la incorporación en las clases de coloquios de

problemas cualitativos de resolución teórica, es decir, con características más abiertas, a fin de propender a la representación adecuada de los vectores fuerza eléctrica, campo eléctrico.

Tercera etapa:

Se analizaron los siguientes ítems como evaluación de los resultados de la propuesta didáctica implementada:

1. Elaboración por parte de los docentes de los problemas a implementar en clase
2. Resolución de los problemas
3. Encuesta a los alumnos acerca de la actividad implementada.

a) Elaboración de los problemas semiabiertos por el equipo docente

En primer lugar, hay que destacar que durante la segunda mitad del año 2018 y a principios de 2019 el equipo de IAP se ocupó en buscar antecedentes y ejemplos prácticos de implementación de problemas abiertos o semiabiertos en las disciplinas de Física, Química y Físicoquímica en contextos similares, por ejemplo, en los trabajos de Torres Torres (2013), Gutierrez Somavilla (2016) y Ramos Delgado, entre otros (2014). También se hizo una revisión de la guía tradicional de Coloquios en la asignatura de aplicación del nuevo enfoque. Se aclara que la misma fue confeccionada por otros docentes con anterioridad a la formación del presente equipo de investigación. Específicamente, los docentes del equipo de la IAP debatieron los enunciados de los problemas sobre Interacción Eléctrica. De esa exhaustiva revisión se concluyó que todos los problemas propuestos en esa guía son de carácter cerrado, numéricos y de resultado único. Por esto, se modificaron los enunciados tradicionales presentando los problemas más arriba expuestos, dándoles características cualitativas y más abiertas a los mismos. En ellos se sacaron, en primer lugar, los datos numéricos. Si bien, las consignas siguen

un esquema de presentación geométrica bastante estricta, en los primeros tres problemas presentados se les dio la posibilidad de buscar soluciones alternativas de carácter cualitativo, ya que no se indican qué tipo de cargas (positiva o negativa) ni el valor de las mismas, lo que aumenta los grados de libertad a los estudiantes para la discusión de los conceptos teóricos involucrados en el planteo de los problemas. En el cuarto problema solo se detalló que se trata de un triángulo, dando la posibilidad de elegir a los alumnos el tipo de triángulo para efectuar sus hipótesis de solución o planteo. A fin de ayudar a la autoevaluación de los alumnos, se les pidió en el enunciado la esquematización gráfica de la situación planteada, con la cual ellos mismos pudieron contrastar si sus hipótesis de resolución guardaban coherencia conceptual. Esto último, siempre en un marco de trabajo grupal y con la orientación del docente a cargo del dictado. También se les pidió una conclusión final sobre la tarea realizada, como estrategia de debate y reflexión entre los participantes de cada grupo.

b) Resolución de los problemas (evaluación):

El número total de asistentes fue de 57 alumnos. El curso se dividió en 15 grupos conformados por 3 o 4 alumnos. Se asignó a cada grupo la resolución de 2 problemas semiabiertos de los 4 problemas propuestos.

Se analizaron, en cada presentación, la capacidad de formular una hipótesis de trabajo, la necesidad de sustentar esta hipótesis recurriendo a valores numéricos (propuestos por los participantes), la utilización de representaciones gráficas en concordancia con la hipótesis presentada y la elaboración de conclusiones sustentadas en el análisis de la situación problemática planteada.

Los resultados de este análisis se evidencian en los cuadros 1, 2 y 3.

Cuadro 1: Resultados de grupos a quienes se asignaron los problemas 2 y 3

Grupo	Formulación de hipótesis	Utilización de valores numéricos	Representación gráfica de la situación analizada	Presentación de conclusiones
1	Si	Si	Correcta	Si
2	No	Si	Incorrecta	Si
3	No	No	Incorrecta	No
4	Si	No	Correcta	Si
5	Si	No	Correcta	Parcial
6	Si	Si	Correcta	Si

Cuadro 2: Resultados de grupos a quienes se asignaron los problemas 1 y 3

Grupo	Formulación de hipótesis	Utilización de valores numéricos	Representación gráfica de la situación analizada	Presentación de conclusiones
7	No	Si	Correcta	No
12	Si	No	Parcialmente correcta	Si
13	Si	No	Parcialmente correcta	Parcial
14	Si	No	Correcta	No
15	Si	No	Correcta	No

Cuadro 3: Resultados de grupos a quienes se asignaron los problemas 4 y 3

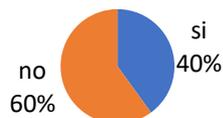
Grupo	Formulación de hipótesis	Utilización de valores numéricos	Representación gráfica de la situación analizada	Presentación de conclusiones
8	Si	Si	Parcialmente correcta	Si
9	No	Si	Correcta	Si
10	Si	No	Correcta	Si
11	No	No	No realizan	No

Los siguientes gráficos muestran los resultados globales

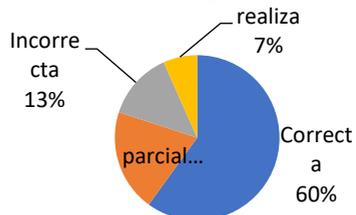
Formulación de hipótesis



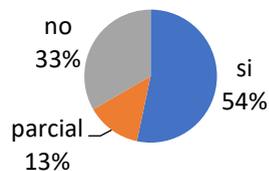
Utilización de recursos numéricos



Representación gráfica



Presentación de conclusiones



Encuesta a los estudiantes. Los alumnos que contestaron la encuesta fueron 57.

Mi participación en la tarea		Las consignas me resultaron		La actividad me resultó		El trabajo grupal me pareció	
No participé	0	Muy fáciles	44	No me interesó	0	Interesante	27
Muy escasa	2	Fáciles	9	Poco interesante	5	Interesante y muy activo	22
Escasa	4	Difíciles	2	Interesante	12	Tedioso	6
Activa y colaborativa	49	Muy difíciles	2	Muy interesante	36	No trabajé en grupo	2
Individual	2	Imposibles	0	Disruptiva (me partió la cabeza)	4	Nada interesante	0
Totales	57		57		57		57

Tabla 1-Cuantificación de la Encuesta a estudiantes cohorte 2019- Problemas semiabiertos

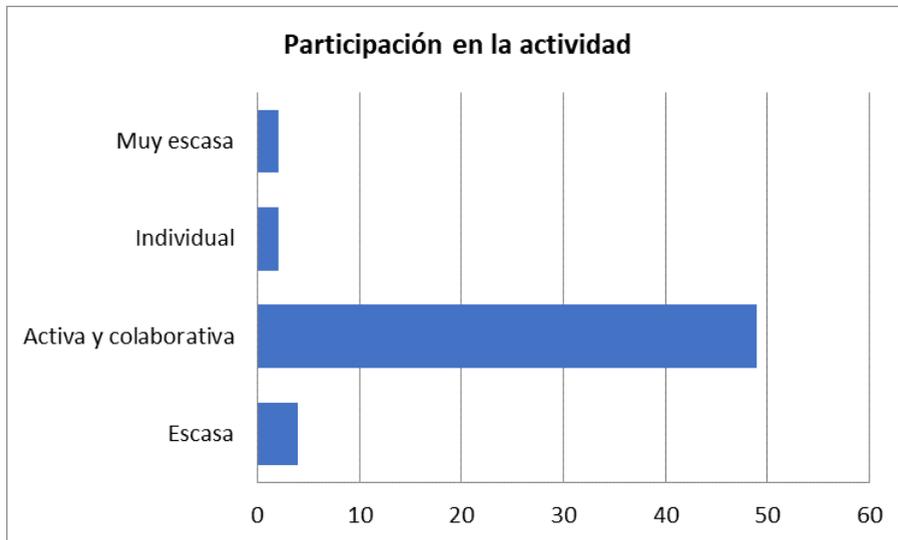


Gráfico N°1: Evidencia que el 85 % de los alumnos (49 de un total de 57 estudiantes) ha tenido una activa y colaborativa participación en la actividad

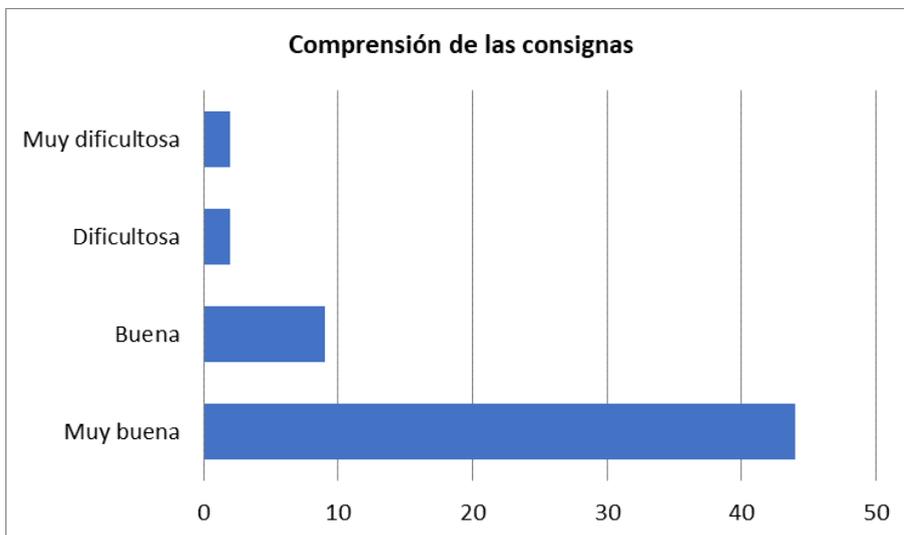


Gráfico N°2: Evidencia que el 92 % de los alumnos comprendió las consignas sin mayores dificultades.

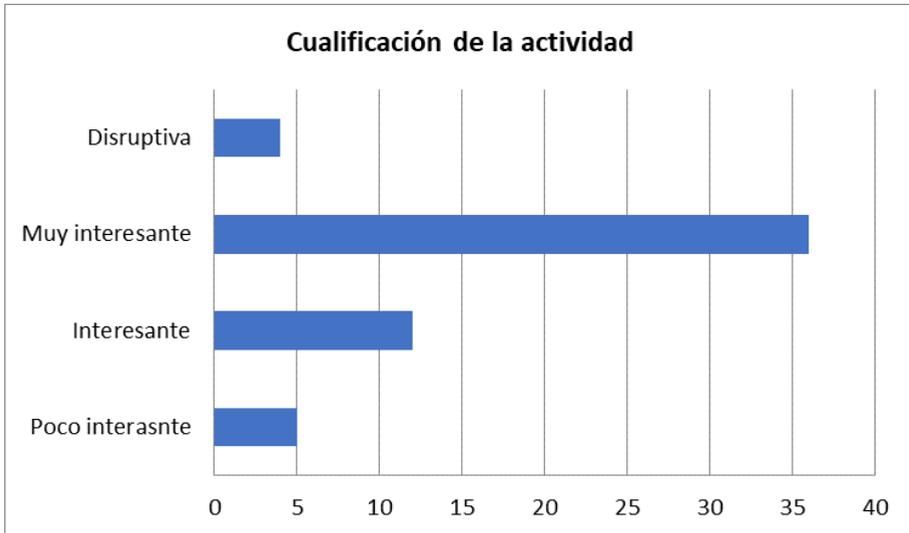


Gráfico N°3: Se observa que un 91 % de los participantes ha considerado como interesante o muy interesante esta nueva propuesta áulica.

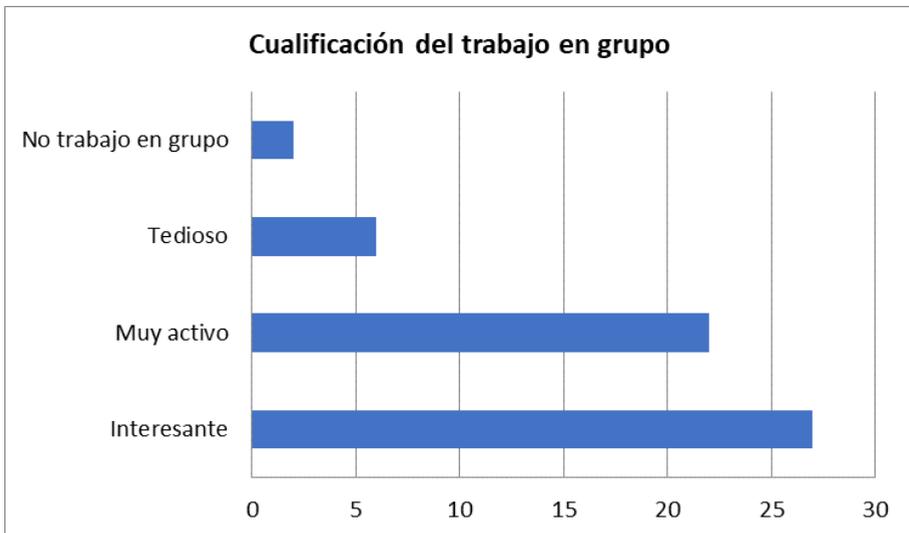


Gráfico N°4: Se observa que el 85 % de los alumnos participó activamente y con interés en el trabajo grupal.

Cuarta etapa: Limitaciones del estudio y propuesta de mejoras para un segundo ciclo de IAP

Analizando la propuesta didáctica implementada, se cree que hay aspectos que aún no fueron rigurosamente indagados. En el debate interno del equipo de la IAP surgió el tema de la evaluación de los aprendizajes significativos o con sentido que puedan derivarse de esta innovación en la resolución de problemas de Interacción Eléctrica. Por ello, se cree que en ciclos posteriores se deben implementar mecanismos o herramientas de evaluación de esos aprendizajes. Para este fin, es menester profundizar el conocimiento de esas herramientas y ponerlas en práctica en futuras cursadas utilizando esta metodología de investigación desde el aula.

Se cree que algunos aspectos podrían mejorar la continuidad, en un segundo ciclo de IAP, de la innovación didáctica implementada, a saber:

1. Ampliación del estudio de las dificultades evidenciadas en las evaluaciones previas de las asignaturas, utilizando para ellos mayor cantidad de exámenes analizados en el estudio retrospectivo.
2. Utilizar Mapas conceptuales como herramienta de diagnóstico de saberes previos.
3. Utilizar Mapas conceptuales como herramienta de evaluación del proceso de aprendizaje significativo.
4. Ampliar el número de docentes involucrados en estos procesos de innovación didáctica, incluyendo no solo a docentes del departamento de Física, sino también a docentes de otros departamentos.
5. Estudiar formas de evaluación en proceso que permitan mecanismos de autoevaluación entre pares.

6. Indagar sobre otras formas de evaluación, como ser el Portafolios o la Rúbrica.
7. Invitar a profesores que no pertenezcan al equipo de IAP como observadores externos de las clases de resolución de problemas de Física.
8. Profundizar el debate interno en cada etapa de la implementación de este nuevo enfoque.

Conclusiones finales y reflexiones del primer ciclo de IAP.

El uso de una herramienta de observación participante (cuaderno de notas o de campo) demostró ser útil para tener un registro de las dificultades evidenciadas en la resolución de problemas en ciclos anteriores. También sirvió para, a partir del diagnóstico realizado en el estudio retrospectivo, registrar el debate, propuesta de mejoras y trabajo sobre los enunciados por parte de los docentes del equipo de la IAP. También quedó registrado en este cuaderno el aspecto actitudinal y motivacional de los alumnos durante la clase de implementación de los problemas semiabiertos.

Estos aspectos se vieron reflejados también en las encuestas anónimas efectuadas una vez finalizada la clase. Del análisis de las mismas se puede concluir que un 85 % de los alumnos se sintió motivado por la propuesta, trabajando activa y colaborativamente en los grupos conformados. **(Gráficos 1 y 4).**

Esta buena recepción por parte del alumnado nos motiva a continuar con la transformación de los enunciados tradicionales en otros con características más abiertas, puesto que no es habitual que el estudiante acepte tareas adicionales y de mayor dificultad, especialmente en los primeros años de las carreras.

Más allá del análisis estructurado de las ecuaciones utilizadas y las soluciones a los problemas a los que arribó cada grupo, la evaluación en la resolución de los problemas presentados se centró en tres aspectos: Presentación de hipótesis, Desarrollo y Conclusión. En tal sentido podemos ver que, de los 15 grupos conformados, 10 grupos formulan hipótesis de resolución. En el desarrollo del problema 10 grupos no recurren a valores numéricos para resolver los problemas elegidos, y en lo que concierne a la presentación de conclusiones, también son 10 los grupos que presentan conclusiones, constituyendo un 54 % los que presentan de forma completa en los dos problemas resueltos.

El hecho de que el 60 % de los grupos haya formulado hipótesis de resolución a los problemas, nos hace creer que es posible la motivación intrínseca de los alumnos. La aceptación de desafíos intelectuales en ambientes de libre discusión entre pares parece ser una consecuencia favorable para la profundización del enfoque y la metodología didáctica elegida por el grupo de IAP.

Según estos resultados, puede concluirse que el nuevo enfoque implementado es factible de desarrollarse, a pesar de tratarse de un grupo numeroso de alumnos. La tarea ha sido bien aceptada por los estudiantes y la mayoría cumplió con la expectativa de los docentes del equipo de IAP. Sin embargo, se cree que es preciso profundizar en la transformación de los enunciados a fin de formular problemas con más grados de libertad de resolución, es decir, problemas totalmente abiertos.

Referencias bibliográficas

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

Cuahonte Badillo, L. C. y Hernández-Romero, G. (2015). Una interpretación socio-crítica del enfoque educativo basado en competencias. *Perspectivas docentes*, 57, 26-34.

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en la Educación*. Madrid, España: Morata.
- Falcón Alén, M. y Montenegro Moracén, E. (2014) [Los problemas abiertos: una vía para facilitar las tareas integradoras en la enseñanza](#). *Cuadernos de Educación y Desarrollo* (43).
- García Carmona, A. G. (2009). La investigación-acción en la enseñanza de la Física: un escenario idóneo para la formación y desarrollo profesional del profesorado. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 388 – 394.
- Gutierrez Somavilla, G (2016). Desarrollo de tareas o problemas abiertos para lograr aprendizaje significativo en la materia de Física (tesis de maestría) Universidad de Cantabria, Cantabria, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/9007>
- Kozanitis, A. (2017) “¿Por qué es importante el enfoque por competencias en el sistema educativo?” Fuente: Centro de Desarrollo Universidad (CDU). Recuperado de <https://noticias.universia.net.co/educacion/noticia/2017/09/11/1155616/importante-enfoque-competencias-sistema-educativo.html>
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Ed. Grao.
- Ramos Delgado, E. (2014). Una Propuesta de Trabajo en el Aula: Resolución De Problemas Abiertos. *Revista Básicamente* (13) 1. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/>
- Sánchez Márquez, G.; Pérez Boullosa, A.y Furió Mas, C. (2018) “Contribuciones y limitaciones de las estrategias educativas en el desarrollo de competencias” Universidad de Valencia. España. Recuperado de <https://www.uv.es/ees/archivos/contrib>
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Tobón, S. P. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* (16), 14 - 28.
- Torres Torres, S. (2013). La enseñanza de la cinemática apoyada en la teoría del Aprendizaje Significativo, la solución de problemas y el uso de Applets. (Tesis de maestría) Universidad de Colombia. Medellín.
- Truyol, M. E. y Gangoso, Z. (2010). La selección de diferentes tipos de problemas de Física como herramienta para orientar procesos cognitivos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 3 (15), 463-484.

Territorialización y reinserción de estudiantes en la universidad. Un estudio desde la investigación acción

Territorialization and reinsertion of students in the university.
An action research study

Territorialização e reinserção de estudantes na universidade.
Um estudo a partir da pesquisa-ação

**Silvana Peralta¹, Silvina Marcela Carelli², Marcia Miguel³, Patricia Zuliani⁴,
Alicia Millani⁵, María Inés Díaz⁶, Natalia Antuña⁷ y Teresita Cerdera⁸**

¹ silvanaaliciaperalta@gmail.com. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

² silvicarelli@hotmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

³ miguelmmarcia@hotmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

⁴ pizuliani@hotmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

⁵ alicia.millani@speedy.com.ar Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

⁶ m_ines87@hotmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

⁷ nataliaantuna3@gmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

⁸ terecerdera@gmail.com Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

Resumen

El artículo que presentamos es producto de una línea de acción desarrollada en el marco del proyecto de investigación “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros y desafíos de las políticas públicas en la provincia de San Juan”, aprobado y financiado por el Programa Provincial de Investigación y Desarrollo Aplicado (IDeA) Ciencias Sociales y Humanas, dependiente de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan. A la vez se inscribe en una línea de trabajo que el equipo de investigación desarrolla desde hace más de una década y privilegia las instituciones y los alumnos de sectores populares.

El mencionado proyecto se ejecutó durante el período 2015-2019 en forma conjunta con Institutos de Formación Técnica y Formación Docente de la Provincia de San Juan y su principal propósito consistió en generar un conocimiento crítico que permita materializar una efectiva inclusión educativa de estudiantes en instituciones de nivel superior de la provincia.

A los fines de esta comunicación, se expone un trabajo desde la perspectiva de la investigación-acción, que permitió localizar, identificar y reinsertar estudiantes que interrumpieron sus estudios de nivel superior por condiciones objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas; en esta oportunidad nos circunscribimos a la reinscripción de estudiantes en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

Palabras clave: Territorialización- Reinserción- Inclusión Educativa-Nivel Superior- Investigación acción

Abstract

The article that we present is the product of a line of action developed within the framework of the research project “Educational inclusion at Higher Education. Achievements and challenges of public policies in the province of San Juan”, approved and financed by the Provincial Program of Research and Applied Development (IDeA) Social and Human Sciences, dependent on the Secretary of State for Science, Technology and Innovation of the Government of San Juan. At the same time, it is part of a line of work that the research team has been developing for more than a decade and privileges institutions and students from popular areas.

The aforementioned project was executed during the 2015-2019 period jointly with the Technical Training and Teacher Training Institutes of the Province of San Juan and its main purpose was to generate critical knowledge that would allow to materialize an effective educational inclusion of students in institutions of higher education of the province.

For the purposes of this communication, a work is exposed from the perspective of investigation-action, which allowed to locate, identify and reinsert students who interrupted their higher level studies due to objective and subjective, material and symbolic conditions; on this occasion we circumscribe to the reintegration of students in the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts of the UNSJ

Key words: Territorialization- Educational inclusion- Reinsertion- -Higher Education- Action - research

Resumo

O artigo que apresentamos é produto de uma linha de ação desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Inclusão educacional no nível superior. Conquistas e desafios das políticas públicas na província de *San Juan*”, aprovado e financiado pelo Programa Provincial de Pesquisa Aplicada e Desenvolvimento Aplicado (IDeA) Ciências Sociais e Humanas, que depende da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo de *San Juan*. Ao mesmo tempo, faz parte de uma linha de trabalho que a equipe de pesquisa desenvolve há mais de uma década e privilegia as instituições e os estudantes de setores populares.

O referido projeto foi realizado durante o período 2015-2019 em conjunto com os Institutos de Formação Técnica e Formação Docente da Província de *San Juan* e seu principal objetivo foi gerar um conhecimento crítico que permita a efetiva inclusão educativa de estudantes em instituições de nível superior da província.

Para os fins desta comunicação, expõe-se um trabalho sob a perspectiva da pesquisa-ação, que permitiu localizar, identificar e reintegrar estudantes que interromperam seus estudos de nível superior devido a condições objetivas e subjetivas, materiais e simbólicas; nesta ocasião nos limitamos à reintegração de estudantes na Faculdade de Filosofia, Humanidades e Artes da UNSJ.

Palavras-chave: Territorialização – Reinserção – Inclusão educacional – Nivel Superior – Pesquisa-ação

Introducción

En la última década, una variedad de políticas públicas ha privilegiado, atendiendo a la inclusión social, las acciones dirigidas a extender la cobertura de los estudios superiores. Aunque ello ha mostrado resultados positivos respecto al acceso de sectores tradicionalmente excluidos de los estudios de nivel superior, éstos no son suficientes para concretar las aspiraciones igualitarias. Aún se advierten fuertes limitaciones para constituir la educación como derecho efectivo. Tendencias que se definen como dinámicas de “exclusión incluyente” (Gentile, 2009), “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011), recrean, bajo nuevas fisonomías, procesos de exclusión y desigualdad educativa. Situación a la que no escapa el nivel superior de nuestra provincia.

El proyecto “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros y desafíos de las políticas públicas en la provincia de San Juan”, ejecutado colaborativamente entre equipos de docentes investigadores de la FFHA-UNSJ y de Institutos de Enseñanza Superior, se ocupó de relevar las condiciones pedagógicas, institucionales, socio-económicas y culturales de cada institución, caracterizar a los estudiantes de las instituciones educativas intervinientes a fin de dar cuenta de sus condiciones objetivas y subjetivas vinculadas a sus trayectorias educativas, desde un abordaje que integra las perspectivas de interculturalidad, de discapacidad y de género; y en base a criterios de terminalidad de carrera y de reinserción en los estudios, se identificaron y localizaron estudiantes que no registraron actividad académica en los últimos cinco años.

Esta última línea de acción, temática central del artículo, es la que nos permitió desarrollar un trabajo de territorialización que materializó una efectiva reinserción de estudiantes que abandonaron sus estudios de nivel superior.

Marco teórico

La noción de inclusión, tal como la entendemos, asociada a la democratización y universalización de la educación superior, parte del reconocimiento de que la sociedad es heterogénea y que la diversidad es un componente fundamental a ser revalorizado.

En este sentido, en el ámbito educativo supone el derecho de aprendizaje por parte de todos, según las características, las especificidades y las necesidades de los destinatarios. Una educación inclusiva “no solo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito” (Renaut, 2008, p.5) en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales.

El Consejo Federal de Educación, en la resolución N° 311/16 expone:

“la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso al centro educativo sino también limitar su participación dentro del mismo. En este sentido hay que entender que la inclusión es una política educativa y que, al mismo tiempo, es una estrategia de políticas más generales, como la igualdad de oportunidades y la justicia social”.

En la investigación desarrollada, los aportes de la pedagogía crítica y la sociología de P. Bourdieu se constituyeron en referentes teórico-metodológicos de gran relevancia. Bourdieu (2002) sostiene que

hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campo y grupos, especialmente de lo que se llama, generalmente, las clases sociales. (p.421).

En este sentido, el autor advierte que la construcción del mundo de los agentes opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición y sus habitus. Desde esta perspectiva, campo y habitus constituyen nudos de relaciones. Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus es un conjunto de relaciones históricamente incorporadas a los agentes sociales.

Los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Aunque hay especificidades propias de los campos, puede hablarse de leyes de funcionamiento invariables. Esas leyes de funcionamiento de los campos logran ser comprendidas en relación a otros conceptos tales como posición, capital, interés, espacio social.

En cada campo se juega un capital específico y la lógica económica es susceptible de ser extendida a todos los bienes a condición de que esos bienes se presenten como raros y dignos de ser buscados en una formación social determinada.

P. Bourdieu (2002) define el capital como conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. El autor libera este concepto de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, distribución, consumo. Por lo tanto, se trata de un mercado. En este sentido, los campos pueden considerarse mercados de capitales específicos. El autor reconoce distintas especies de capital: capital económico, capital cultural: ligado a conocimientos, ciencias, artes, y se supone como hipótesis indispensable

para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares. El capital cultural puede existir bajo tres formas: incorporado (disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimiento, conductas, valores, habilidades), objetivado (bajo la forma de bienes culturales) e institucionalizado (como una forma de objetivación). Capital simbólico, capital cultural, capital social, capital económico son diferentes especies de capital, y cada una de ellas tiene subespecies que pueden ser definidas en el contexto de un análisis empírico.

Incorporamos al marco de referencia categorías como “volumen global del capital” (suma de capital económico, cultural, simbólico y social del que puede disponer un agente o grupo de agentes determinados) y “estructura del capital” (estructura patrimonial que se constituye según el peso relativo de cada uno de los capitales que lo forman). Al respecto, advierte Bourdieu que el volumen y la estructura de capital constituyen los factores que tienen peso funcional más fuerte en la construcción de las clases sociales al conferir su forma y su valor específico a las determinaciones que otros factores -tales como edad, sexo, residencia, etc.- imponen a las prácticas.

En tal sentido, es posible diferenciar posiciones diversas entre aquéllos que poseen el capital específico según el mayor o menor grado de posesión y según el grado de legitimidad asociado a las posesiones. Esas relaciones de fuerza se establecen entre posiciones sociales y no entre individuos. Las propiedades ligadas a cada una de esas posiciones pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan.

A modo de hipótesis, Bourdieu presume en cada agente el interés por producir o mejorar su posición, reproduciendo o aumentando el capital específico que está en juego en el campo social que es objeto de análisis y anticipa que la distribución desigual del capital da lugar a posiciones diferentes en el campo de juego.

A partir de estos conceptos, cobra relevancia la noción de trayectoria, concebida como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones, dando por supuesto que solo en la estructura del campo, relacionalmente hablando, se define el sentido de estas posiciones sucesivas. Los acontecimientos biográficos se definen como desplazamientos en el espacio social, es decir, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado (Bourdieu, 1997, p.74).

En la línea de acción que desarrollamos, no podemos entender el espacio social sin el territorio.

Desde un punto de vista sociológico, un lugar es un espacio de lucha entre actores que puede ser descripto y explicado desde una perspectiva multidimensional. Una de estas dimensiones es la territorial y, en este sentido, el territorio es una cuestión sustantiva. (Barrionuevo, 2012, p.35).

Concebimos al territorio como una relación constitutiva entre el espacio, las prácticas culturales y sociales y los agentes intervinientes. Personifica la relación simbólica entre cultura y espacio, generadora de símbolos, valores e identidades; se lo asume como porción de espacio apropiado, incluso simbólicamente, por un grupo organizado (Champollion, 2011). Este es el sentido con el que asumimos el concepto de territorialidad.

Para el OET-OER (Observatorio Educación y Territorios-Observatorio de la Escuela Rural), el territorio corresponde a un sistema en tensión que conecta un espacio al juego social de sus protagonistas (Ormaux, 2008). La territorialidad es pues, dinámica.

Finalmente, también entendemos, desde la perspectiva sociológica asumida, que sentirse en 'su lugar' o 'desplazado' del mismo es producto de una serie de factores: la influencia que ejerce el origen social en el medio estudiantil, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y elecciones

educativas, la predisposición socialmente condicionada para adaptarse a reglas, mandatos, valores que gobiernan la institución educativa, entre otros. Todos ellos, habilitando o impugnando ‘mundos posibles igualmente posibles para todos’.

Abordaje metodológico

La investigación acción fue la opción metodológica más conveniente para abordar nuestro objeto de estudio.

Recurrimos a ella por varios motivos. En primer lugar, porque entendemos, junto a W. Carr (2002), que “acción e investigación han de aprehenderse dialécticamente”; de este modo se preserva la unidad dialéctica de teoría y práctica a través de formas de diálogo democrático y de teorización reflexiva. En segundo lugar, porque este modo de hacer investigación nos permite una forma de indagación colectiva con el objeto para mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas. En tercer lugar, nos brinda la posibilidad de trabajar con “*ideas en acción*” (Kemmis y Mc Taggart, 1988, p. 65), es decir, con procesos de mejora de prácticas educativas a partir de la consideración de los conocimientos que sobre ellas se han producido en el campo de la educación.

La preocupación por materializar una efectiva inclusión educativa y la reinserción de estudiantes que habían abandonado sus estudios requirió momentos colaborativos y cíclicos (en espiral) de planificación de acciones, de revisión teórica, de estrategias de territorialización y de localización de estudiantes, de análisis de la información recolectada y de generación de nuevos conocimientos, los cuales abrieron nuevos caminos institucionales para abordar la temática explicitada.

El problema del abandono y la deserción de estudiantes, como así también los factores implicados en este proceso, es un tema recurrente en los

estudios universitarios. La unidad académica en la que se inscribe este trabajo no escapa a tal fenómeno, tal como lo reflejan varios datos estadísticos.

A partir de la inserción de un grupo de estudiantes, en calidad de alumnos adscriptos, en nuestro proyecto de investigación, y ante la preocupación conjunta por 'los que se fueron' surgió la preocupación por identificar, nominar y personalizar aquella información que la estadística enmascaraba.

Inicialmente, conformamos un equipo de trabajo de quince personas, entre investigadores formados, en formación, becarios y estudiantes adscriptos, pertenecientes a la FFHA y a los Institutos de Enseñanza Superior de la provincia.

El trabajo en terreno se inició con la elaboración de guiones de encuestas y observación, los cuales se aplicaron a modo de prueba en estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía Humanidades Artes de la UNSJ. Luego de este testeo y con los ajustes correspondientes se encuestaron, a través de una muestra por conveniencia, a 190 estudiantes avanzados pertenecientes a cinco Institutos de Enseñanza Superior de la provincia y a seis carreras de la FFHA-UNSJ. Esto nos permitió caracterizarlos a partir de aspectos vinculados a sus trayectorias educativas, trabajo, condiciones económicas, carreras previas, etc. Información que nos serviría -a posteriori- para analizar las políticas institucionales de sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias, objeto de otro trabajo.

Paralelamente, y partiendo de los registros institucionales sobre estudiantes que no registraron actividad académica durante los últimos cinco años (período 2012-2017); los docentes investigadores de las distintas instituciones construimos una nómina de estudiantes que interrumpieron sus estudios, basado en criterios de terminalidad de la carrera y de reinserción en la misma. Para ello fue importante tener en cuenta la historia

académica de los estudiantes (cantidad de materias cursadas, rendidas y aprobadas, entre otros aspectos).

La instancia de territorialización adquirió distintos matices. En la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, contando con una base de datos provista por la oficina de Cómputos de Rectorado (UNSJ), iniciamos el proceso en el año 2017. Aplicando diversas estrategias de localización (redes sociales, correo electrónico, teléfono, domicilio) procedimos a ubicar a esos estudiantes a través de los datos personales registrados al momento de su inscripción en la carrera.

El resultado fue diverso. Muchos alumnos no fueron encontrados, ya que los datos domiciliarios habían cambiado y no tuvimos posibilidad de acceder a sus nuevos lugares de residencia, algunos se mudaron a otras provincias. Respecto a los que se habían mudado de casa por diversos motivos, en algunos casos sus padres nos facilitaron un teléfono para ubicarlos, pero en otros casos se negaron a hacerlo. Este obstáculo redujo en un número importante la posibilidad de acceso a los estudiantes que suspendieron sus estudios.

En varios casos, resultó muy efectivo el “boca en boca”, donde los estudiantes localizados en una primera etapa, ubicaron a compañeros que también habían interrumpido sus estudios (y no estaban en nuestra lista inicial) y fueron convocados a participar del proyecto de reinserción en los estudios superiores.

Con la implicación paulatina de los estudiantes localizados, el trabajo de investigación fue tornándose cada vez más colaborativo e interactivo. Junto con ellos rediseñábamos, probábamos y aplicábamos diferentes estrategias para seguir localizando a otros estudiantes que habían abandonado, a la vez que comenzamos a diagramar conjuntamente la etapa de reinserción.

El trabajo de recolección de información con los estudiantes que habían abandonado fue realizado por alumnos avanzados de las diferentes instituciones. Se realizaron varias instancias formativas destinadas a los estudiantes avanzados sobre recolección de datos cualitativos, en especial los aspectos vinculados a la entrevista, como instrumento privilegiado en esta instancia.

Esta estrategia metodológica se pensó con el objetivo de dominar, en la medida de lo posible, los efectos de imposición y asimetría que se produce en una relación de encuesta o entrevista⁹. Pensamos que los alumnos avanzados, en calidad de pares, podrían jugar con la doble condición de tener proximidad social y la familiaridad con sus compañeros entrevistados y de esta manera intentar reducir la violencia simbólica que puede ejercerse a través de estas relaciones. Si bien, la información obtenida en varias entrevistas realizadas fue sumamente rica, en algunos casos se vio opacada por esta misma relación de familiaridad que produjo un nivel de tática “obviedad” en las respuestas, ante las cuales hubo que volver a hacer una segunda entrevista para profundizar en esos aspectos y en algunas situaciones fue otro el entrevistador que las realizó.

Además de las entrevistas individuales, gestamos diversas instancias colectivas de trabajo entre el conjunto de estudiantes localizados y el equipo de docentes-investigadores. Allí, intentando evitar un sesgo intelectualista ‘que lleva a concebir el mundo como un espectáculo a ser interpretado y no como un conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas’, reflexionamos, discutimos, bosquejamos, pretendiendo construir, los mejores modos para reencauzar sus trayectorias educativas en el nivel superior.

⁹ Bourdieu, P. (2002) caracteriza la situación de encuesta y entrevista como una relación social que genera efectos en los resultados obtenidos y en los agentes intervinientes.

En el siguiente apartado se explicita la sistematización de las condiciones subjetivas y objetivas de los estudiantes, las condiciones institucionales que se recrearon a partir del trabajo colectivo y algunas revisiones de corte metodológico que ese mismo trabajo conjunto nos devolvió.

Algunos resultados

El proceso de investigación-acción que desarrollamos se nos presentó como una suerte de ciclos autorreflexivos, cada uno de los cuales incorporaba la posibilidad de retroalimentar las acciones que íbamos desarrollando.

A los fines expositivos se enunciarán los principales resultados de manera analítica, esperando que esta enunciación no invisibilice el proceso espiralado.

Sobre la caracterización de estudiantes avanzados

- Son estudiantes con recorridos previos por el nivel superior. El dato más revelador es que el 60 % de los encuestados dicen haber cursado otra/s carreras. Las que actualmente cursan, para la mayoría de los estudiantes, no constituyen su primera opción.
- Se desplazan en espacios jerarquizados. Los estudios universitarios representan la primera opción elegida por los estudiantes de los Institutos que tienen recorridos previos en el nivel.
- Son la primera generación que accede a la educación superior.
- Dificultades reconocidas y logros más valorados. El 65 % de los ingresantes se reconoce con desventajas más vinculadas a un capital social que a habilidades específicamente académicas.
- Tienen bajos ingresos familiares, estudian y trabajan, no tienen becas. Las limitaciones económicas de las que son portadores por

su origen familiar, más la presencia significativa de estudiantes que son adultos, explica que el 44 % de los estudiantes trabajen y estudien y que otro 33 % de estudiantes que están desocupados busquen trabajo.

- Presencia de Población Adulta, del sector urbano, y escolarizada en escuelas públicas. En la misma tendencia que se observa a nivel nacional donde un 37 % de los estudiantes son mayores de 24 años; también en San Juan advertimos una distancia significativa con las edades que el sistema cuantifica estadísticamente para el nivel: jóvenes de 18 a 24 años.
- Una matrícula femenina. Al igual que en el nivel nacional y en Latinoamérica, también en San Juan existe un marcado predominio del género femenino en la matrícula de los Institutos.

Sobre los estudiantes reinsertados

Iniciado el año académico 2017, los estudiantes que retomaron sus estudios en la FFHA fueron en su totalidad los que alguna vez cursaron Ciencias de la Educación. Es necesario aclarar que este trabajo no pudo implementarse en el resto de las carreras debido a dificultades de orden institucional y limitaciones propias de un estudio temporal y focalizado.

No obstante, al término del segundo cuatrimestre del año 2018, cuatro de estos estudiantes finalizaron su carrera. El resto regularizó algunas de las materias que pudieron cursar y rindieron con éxito en los exámenes en que se presentaron. Durante el año 2019 se recibieron dos más y al inicio del año 2020 cuatro estudiantes reinsertados estaban a dos o tres materias de obtener su título.

Sobre las dificultades visibilizadas por los estudiantes reinsertados

En función de los resultados de encuestas y entrevistas, sumado a conversaciones informales, advertimos que a las dificultades personales para continuar sus estudios (trabajo, sostén de familia, razones económicas), se sumaban obstáculos institucionales que presentan varios estudiantes en sus trayectorias socioeducativas.

Entre las dificultades institucionales podemos señalar algunas de índole administrativa, otras curriculares y otras relacionadas con los vínculos interpersonales.

“pero había docentes que costaban. Pocos eran, no todos, creo que eran los menos a los que costaba llegar un poquito más” (Alejandra).

“Las horas de consulta, a veces no había espacio y a veces los horarios de consulta no eran convenientes para los que trabajábamos” (María Inés).

“Flexibilidad horaria, otro horario para las personas que trabajan” (Patricia).

Entre los obstáculos más recurrentes, aparece como un gran condicionante y en algunos casos como un determinante en la consecución de las trayectorias, el hecho de “rendir exámenes finales”. Creemos que el éxito escolar (es decir, el hecho de aprobar los exámenes y lograr la promoción en los sucesivos niveles de escolarización) depende del grado en que los estudiantes dominan lo que P. Bourdieu y J. Passeron (2003) llama la “tecnología del trabajo intelectual”, es decir todas aquellas prácticas y estrategias orientadas a la tarea de estudiar y que constituyen un saber-hacer que no se encuentra igualmente distribuido entre la población escolar.

La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que a veces es menospreciada. [...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de

una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 170).

En esta enumeración de técnicas (léase estrategias) de trabajo intelectual, la preparación de un examen final no es, en la percepción de los estudiantes, objeto de transmisión metódica, aunque resulta tácitamente exigida para asegurar el éxito académico.

“También vivimos cada examen distinto. Me pasó en uno de los exámenes que, bueno, me fue mal, y después, cuando la volví a rendir, el profesor me preguntó que cómo me había sentido... bueno... y bueno creo que fue eso, examinar mi propio examen” (Cristina).

“O están apurados (los profesores) y no te dejan ver el power entero que preparaste o el videíto que pasaste horas buscando en You tube o lo armaste y tampoco lo podés poner, y es como que decís... la verdad que más allá de la nota: ‘pucha, todo lo que preparé y al final no lo pude presentar” (Eliana).

“Es algo obvio que los profesores manejan esos temas, obviamente, nos han dado la cátedra, pero nosotros vamos con toda esa pasión (al examen) y todo ese entusiasmo porque hemos construido, entonces es nuestro espacio para mostrarlo. Para expresar lo que uno ha aprendido y bueno...” (Luciana).

Sobre la vuelta a la universidad

Volver a la universidad, pareciera instalar en los alumnos reinsertados una actitud de reflexión epistemológica al plantearse interrogantes, hipótesis, cuestionamientos sobre su vida cotidiana; supuso dudar acerca de que la naturaleza ontológica de lo conocido “naturalmente” determina la existencia de una sola forma legítima de construir la realidad.

(La universidad) “... me abrió la cabeza, era mirar el mundo, el mismo mundo en el que yo vivía pero con otros lentes y empezar a entender cosas que antes yo no podía entender y sentirme bien... yo entré con eso en la cabeza, que todo me iba a resultar difícil y que eran muchos desafíos, y si bien lo son, yo me encontré con la complejidad de la facultad, pero me encontré con el factor humano, que es eso lo que me permite abrir la cabeza y ver las cosas de otra manera” (Cintia).

“Porque por ejemplo esto que decía yo que qué bueno cuando tenés personas que te alientan a estudiar. Porque, en mi caso, si yo no hubiera estudiado, siento como que hubiera estado como... no sé si condenada, pero vivir una vida muy monótona...” (Yesica).

Reconocen a la institución no solo como un lugar valorizado por el estudio y de acceso a la información y al saber, sino también como un espacio donde la inclusión social, la comprensión de las relaciones y las transformaciones de la vida cotidiana también ocurren en ella (Peralta, 2013).

Al reinsertarse en la institución no solo se vinculan con los conocimientos nuevamente, sino que se sienten “incluidos” en una dinámica institucional que genera afiliación por reconocimiento.

... “o sea yo, cuando entré a la facultad vi que no importaba si llevaba ropa de marca o ... era una más, o sea, como que podía diluirme pero a la vez soy reconocida”... (Cintia).

En este sentido creemos también necesario destacar el importante papel que cumple el grupo de pares en cómo se significa la experiencia de reinserción; en algunos casos esto es manifestado como factor que coadyuva a efectivizar el retorno y los objetivos y esperanzas puestos en ello; en otras veces se acusa al grupo de no haber contribuido positivamente en “la vuelta” a la carrera. Esto nos conduce a pensar en la necesidad de desplegar estrategias de concientización entre el estudiantado que allanen el camino de quienes intentan retomar los estudios universitarios.

“Mi vuelta por la facultad no fue tan fácil como yo lo esperaba... No me sentí cómoda con el grupo de compañeros, si bien en las materias que cursé expliqué mi situación de reintegración, mucha bolilla no dieron y profesores no sabían de este proyecto tampoco... Creo que es falta de compañerismo, muy distinta a cuando cursé en el 2001... se ve mucho los grupos ya formados y no se dan tampoco información entre ellos, en una palabra, están cerrados, me integraron al grupo de whatsapp y a la hora de preguntar u opinar nadie me respondía”... (María).

“Es difícil volver después de muchos años con ganas de seguir como antes y encontrarme con gente que no te quieren integrar porque están armados los grupos

de hace rato, es incómodo... me gustaría más apoyo y compañerismo que nos incentive y podamos seguir con más entusiasmo y mejor encaminada porque después de muchos años cuesta agarrar ritmo y acostumbrarnos a la universidad nuevamente. ¡Nada es fácil, pero tampoco imposible! (Lorena).

Sobre las estrategias institucionales favorecedoras para la reinserción

En las sucesivas jornadas de trabajo colectivo, se relevaron, en una primera instancia, los aspectos institucionales que favorecían y obstaculizaban la reinserción en los estudios superiores. En una segunda instancia, se gestaron reuniones con los referentes institucionales (secretarios académicos, rectores, secretarios de asuntos estudiantiles, jefes de departamento) de las unidades académicas vinculadas al proyecto para acordar condiciones facilitadoras para la reinserción de los estudiantes.

Resultado de estas reuniones ha sido el compromiso para prorrogar la vigencia de la Resolución 007/16 FFHA, garantizar la aplicación de normativas pensadas sin un fin restrictivo, no obstaculizar la posibilidad que tienen los estudiantes de rendir exámenes en condición de alumnos libres; viabilizar consultas en contraturno, actividades alternativas para aquellos estudiantes que no pueden cumplir el cursado de talleres que suponen asistencia obligatoria y otras que sugieren reforzar las experiencias implementadas de acompañamiento pedagógico y sistemas de tutorías.

Con relación a esta última estrategia, se conformó una especie de binomio tutor-tutorando (docente investigador y estudiante reinsertado) cuya tarea consistió en acompañarnos durante los primeros meses del proceso de reinserción.

Sobre algunas implicancias metodológicas del proceso de investigación

La reflexividad como ejercicio de vigilancia epistemológica es una práctica teórico-metodológica que merece una consideración específica en tanto

afecta el avance y legitimación de las acciones informadas precedentemente. La reflexividad epistémica supone plantear una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto de mirada al investigador/a la investigadora y sus relaciones, porque como investigadoras formamos parte del mundo social que investigamos. En este sentido, no hay separación entre las actividades del investigador y la de los investigados. Formar parte del mismo mundo social, hace que existan tres tipos de sesgos capaces de oscurecer la mirada y sobre los que estuvimos atentas a fin de controlarlos.

- El primero se origina en las características personales de quienes investigamos: clase, sexo, etnia.
- El segundo sesgo está ligado a la posición que ocupamos, no en la sociedad en sentido amplio, sino en el microcosmos del campo académico. Somos del campo de las humanidades y las Ciencias Sociales. Estas ciencias han tenido dificultad en ser reconocidas como tales. La universidad es un espacio de juego, un campo de lucha, donde los agentes nos disputamos los bienes que ahí circulan. Las posiciones se juegan entre los diferentes campos científico-académicos, donde unos predominan sobre otros. En la disputa, las facultades ocupamos desigualmente el espacio, los recursos, los atributos de prestigio, el poder. Hay jerarquías de posiciones, las que, a su vez, son transferidas diferencialmente no sólo a sus agentes sino también a los estudiantes.
- El tercero, más profundo y más peligroso, como antes advertimos, es el sesgo intelectualista o academicista por el cual el investigador se abstrae de participar en la solución de los problemas “objeto” de sus estudios e investigaciones. Evitarlo condujo a proponer alternativas institucionales que modifican prácticas que obstaculizan las

trayectorias educativas, fundadas en los saberes que vamos construyendo en el curso de la investigación.

Conclusiones

Sobre las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes...

- De los resultados de encuestas y entrevistas podemos inferir que la interrupción de los estudios está muy vinculada con la situación personal de muchos estudiantes que dejaron la carrera. En los alumnos que no pudieron reinsertarse, sus condiciones materiales de existencia no se han modificado, trabajan en horarios que no les permiten cursar sus estudios, cuidan de sus hijos y familiares cercanos, sin posibilidades de resolver esta situación de otra manera. En este sentido, y para estos alumnos, las condiciones institucionales no son favorecedoras para su reinserción. La carrera sigue siendo de cursado presencial, en horario de siesta, el espacio edilicio es insuficiente para atender una población mayormente femenina y con hijos a cargo.
- Los alumnos que retomaron sus estudios, pudieron modificar algunas condiciones objetivas (cambiaron de trabajo o de horario laboral, por ejemplo). Sin embargo, en ellos se advierte la gran influencia de las condiciones subjetivas en su vuelta a la universidad. Que la universidad los “busque”, que trate de reincorporarlos parece generar en ellos un sentido de pertenencia y visibilización institucional que implica un doble juego, a la vez que se sienten incluidos “como uno/a más”, se sienten distinguidos en su individualidad, “soy reconocida/o” por la facultad. Cabe destacar que el reencuentro de los estudiantes que habían dejado la carrera con el equipo docente fue puesto de manifiesto como muy importante, en la medida en que significaba que sus profesores se

habían preocupado por ellos y habían ido a buscarlos para que terminasen sus carreras. Así, se resignificó el vínculo pedagógico y tal vez tuvo incidencia al momento de retomar los estudios.

Sobre las trayectorias...

- El conocimiento crítico construido permitió al equipo revisar el sentido en la construcción de las trayectorias educativas de los alumnos. Durante los primeros años de cursado los estudiantes estructuran trayectorias académicas más o menos libres: algunos siguen líneas curriculares, otras correlatividades, otros se inclinan por ir completando el cursado por año. La percepción que tienen los estudiantes de su propia trayectoria permite advertir que, aunque algunos años no rindan en mesas de examen, “siguen estando”, se advierte un esfuerzo por “permanecer”, significando a la universidad como un lugar posible para habitar.

Sobre las políticas institucionales...

- La distancia entre trayectorias ideales y trayectorias reales tensionan la dinámica institucional. La bibliografía pedagógica registra una apreciable cantidad de autores que cuestionan la existencia en las instituciones de una brecha entre el alumno real y el esperado, pues ésta puede obstaculizar el ajuste académico o excluir a estudiantes con habilidades académicas insuficientemente desarrolladas para el nivel superior.

Limitaciones del estudio

Resulta un problema la invisibilización de los estudiantes en sus recorridos y desplazamientos, tanto dentro de la jurisdicción como entre las que componen el nivel. Los sistemas de información disponibles no resultan

eficientes en términos de seguimiento de estudiantes que entran y salen del sistema. En los cambios o mudanzas los sujetos se vuelven invisibles.

Los sistemas de cómputos y los registros estadísticos permiten ciertas apreciaciones del conjunto, pero no siempre la información que ofrecen es pertinente y ajustada. Más aún si se intenta cruzar la información disponible en las distintas jurisdicciones. De esta dificultad resulta, por ejemplo, que un estudiante que abandona los estudios en la universidad, para el sistema queda registrado en términos de deserción, aunque, como ocurre frecuentemente, permanece en el nivel superior cursando estudios en otra institución. Estas plataformas tampoco se vuelven apoyos significativos para orientar la toma de decisiones en la gestión institucional. En ocasiones, a pesar de contar con la colaboración y buena voluntad de distintas personas de la unidad académica involucrada, las estrategias direccionadas a la recuperación de estudiantes o para apoyar la permanencia en el cursado de la carrera, conlleva esfuerzos de producción casi artesanal.

La otra limitación, que se vuelve un imperativo de orden metodológico, es la de visibilizar nuestra vinculación en tanto agentes con una doble condición: sujetos de prácticas docentes e institucionales y sujetos investigadores que intentamos comprender y transformar el sentido de las prácticas de las que formamos parte. En este sentido intentábamos revisar constantemente y asumirnos como sujetos condicionados y condicionantes de los espacios que habitamos.

Referencias bibliográficas

Barrionuevo, C. A. (2012). *El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas (Río Negro)*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la Educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART4.pdf>
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial Universidad de General Sarmiento. Colección Educación - Serie Universidad.
- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation: une relation en mouvement. En Champollion, P. El impacto del territorio en la Educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART4.pdf>
- Peralta, S. (2013). *Usos sociales de los saberes escolares legítimos desde la perspectiva de alumnos de sectores populares. Un estudio de tipo etnográfico (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario, Universidad y Democracia. Buenos Aires. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

Relación escuela-familia comunicativa y participativa. Una propuesta desde la investigación acción participativa.

Communicative and participatory school family relationship.
Proposal from participatory action research.

Relação escola-família comunicativa e participativa.
Uma proposta a partir da pesquisa-ação participativa.

Belkis Rojas Hernández¹

Resumen

Diferentes perspectivas y formas de direccionar programas educativos orientados al tema de la relación escuela-sociedad han ganado espacio en el trabajo escolar. Desarrollados desde las ciencias de la educación, los diversos programas asumen la relación escuela-familia con enfoques holísticos, multilaterales y multidisciplinares. El presente trabajo muestra los hallazgos obtenidos de la implementación de una estrategia metodológica direccionada a potenciar la relación escuela-familia en el sistema educativo cubano, específicamente en el

¹ Institute for Advances Social Research (I-Communitas). Universidad Pública de Navarra, España.
rojas.hernandezbelkis@gmail.com / belky1976@upr.edu.cu

nivel educativo medio superior durante los años del 2010 al 2014 en la provincia Pinar del Río, Cuba.

La investigación acción participativa constituye la base teórica y metodológica de la propuesta. Los principales aspectos positivos alcanzados con la implementación de la estrategia metodológica fueron el aumento del nivel de participación de los sujetos en la escuela, desde su implicación decisiva en la identificación de los problemas, así como en la realización del diagnóstico participativo, la concepción y ejecución de las acciones dirigidas a la solución de las problemáticas que se sucedían tanto en la escuela como en las familias de los participantes de la investigación. Se identificó que los estudiantes promovieron la reflexión y el pensamiento crítico en torno a asuntos de relevancia mundial, como los temas de la preservación de la cultura y el cuidado del medio ambiente.

Palabras clave: Relación escuela-familia, estrategia metodológica, investigación acción participación, participación, comunicación.

Abstract

Different perspectives and ways of directioning educational programs oriented towards the school-society relations have gained space in school work. Developed from the science of education, the diverse programs assume the school-family relationship with holistic, multilateral, and multidisciplinary approaches. This work shows the outcome obtained from the implementation of a methodological strategy aimed at strengthening to improve the school-family relationship in the Cuban educational system, specifically in the upper secondary education level during the years 2010 to 2014 in the province of Pinar del Rio, Cuba.

The participatory action research constitutes the theoretical and methodological basis of the strategy proposed. The main positive aspects achieved with the implementation of the strategy were the increase in the level of participation of the subjects in the school, from their decisive involvement in the identification of problems and capabilities as well as in the participatory diagnosis, the conception and execution of the actions designed and implemented according to the problems that occurred both in the school and in the families of the subjects of the research. It was identified that students promoted reflection and critical thinking around issues of global relevance, such as the themes of preservation of culture and care for the environment.

Keywords: School-family relationship, methodological strategy, participatory research action, communication

Resumo

Diferentes perspectivas e formas de direccionar programas educativos orientados ao tema da relação escola-sociedade têm ganhado espaço no trabalho escolar. Desenvolvidos a partir das ciências da educação, os diversos programas assumem a relação escola-família com enfoques holísticos, multilaterais e multidisciplinares. Este trabalho mostra os resultados obtidos com a implementação de uma estratégia metodológica destinada a reforçar a relação escola-família no sistema educacional cubano, especificamente no nível do ensino médio durante os anos de 2010 a 2014 na província de *Pinar del Rio*, Cuba.

A pesquisa-ação participativa constitui a base teórica e metodológica da proposta. Os principais aspectos positivos alcançados com a implementação da estratégia metodológica foram o aumento do nível de participação dos sujeitos na escola, desde seu envolvimento decisivo na identificação dos problemas, bem como na realização do diagnóstico participativo, a concepção e execução das ações voltadas à resolução de problemas ocorridos tanto na escola quanto nas famílias dos participantes da pesquisa.

Identificou-se que os estudantes promoveram a reflexão e o pensamento crítico em torno de questões de relevância mundial, como os temas da preservação da cultura e do cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: Relação escola-família, estratégia metodológica, pesquisa-ação participativa, participação, comunicação.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educacionales a escala mundial, regional y nacional experimentan profundas transformaciones como eco y fuente de la revolución científico-técnica, la cual coloca al conocimiento como factor clave del nuevo paradigma tecno económico. Ante los retos y perspectivas actuales los sistemas educativos desarrollan reformas estructurales con el

objetivo de que las nuevas generaciones alcancen la autorrealización individual y colectiva, para lo cual requieren del concurso de todos los sujetos sociales que conforman e inciden directamente en los sistemas educativos.

Diferentes metodologías, proyectos y programas educativos direccionados al tema de la relación escuela-sociedad, han ganado espacio en el quehacer escolar; desarrollados con enfoques desde las ciencias de la educación se comprende la relación escuela-familia, con enfoques holísticos, multilaterales y multidisciplinarios.

Los programas dirigidos a lograr la relación escuela-familia intensifican su presencia en los contextos educativos. La presencia de los padres en los recintos escolares y su participación en las actividades de instrucción son en la actualidad más comunes. Los contactos formales e informales entre los sujetos de ambas instituciones se multiplican, son mayores los canales de comunicación establecidos entre las asociaciones de padres y los maestros, así como se desarrollan proyectos pedagógicos, cursos, conferencias involucrando a los padres.

En Cuba, la política educacional está rectorada por el Ministerio de Educación, entidad estatal encargada de realizar la labor sistemática docente-educativa. Tiene además el encargo de planificar y aplicar, las normas y procedimientos pedagógicos del complejo proceso docente-educativo, lo cual debe extenderse al resto de instituciones y organizaciones.

Una de las fuentes teóricas cubanas donde se establece la importancia de la integración de todas las instituciones sociales con fines educativos comunes, es Tesis y Resoluciones al Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba de 1975, además de instituir los principios básicos del sistema educativo cubano.

El documento establece que es la escuela el eslabón principal de la educación, que se da por toda la sociedad con sus diversas organizaciones y

entidades; a ella le confía el Estado la función de proporcionar institucionalmente la formación e instrucción, a través del Sistema Nacional de Educación.

La tarea inicial a desarrollar de conjunto entre padres y maestros, aprobada en el I Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, se refirió a la educación primaria con el objetivo de que todos los niños matricularan el primer grado desde los 6 años y adquirieran el sexto (6to) en períodos de 6 o 7 años.

Esta labor quedó encomendada a maestros y Consejo de Escuela; organización educacional de base que continúa presente en las escuelas cubanas y cuenta con la presencia de los padres, la familia, los vecinos y los integrantes o dirigentes de las instituciones, organismos y organizaciones políticas de la comunidad; constituye la vía más adecuada para vincular la escuela con ésta, de forma tal que conjuguen los esfuerzos de todos, alrededor de las labores de la escuela, a la vez que extiende su función educativa a los miembros de la comunidad.

La tarea fundamental del Consejo es apoyar el trabajo de la escuela e imbuir a los padres de la alta responsabilidad que tienen ante la sociedad con la educación, desarrollo intelectual, moral y físico de sus hijos en su preparación para la vida.

Desde fines de la década del 90 del siglo XX, se retomó la atención diferenciada y la integración escolar a partir de un diagnóstico profundo de niños y niñas, familias y el entorno con que interactúan los educandos, inmersos en las transformaciones desarrolladas en el sistema educativo cubano. En medio de este contexto, unido a los programas educativos ya existentes dirigidos a potenciar la relación escuela-familia, se implementaron otros como el programa Educa a tu hijo, encaminado a las vías no formales de educación preescolar.

En cambio, a pesar de la presencia en el sistema educativo de una serie de programas dirigidos a lograr una adecuada relación de la escuela y la familia (escuelas de padres, reuniones de padres, visitas a los hogares, consejos de padres), en la Tesis en Opción al grado científico de Master en Ciencia, titulada “Relación escuela-familia en el sistema educativo cubano de los ´90. Estudio de caso en el municipio Pinar del Río” (Hernández, 2005) y en la Tesis en Opción al grado científico de Doctor en Ciencias titulada: “Desarrollo comunitario sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la educación popular” (Gonzalez, 2003), así como en los Trabajos de Diploma “Estrategia Sociocultural de integración escuela-familia en el IPUEC Combate Tumbas de Estorino” (Campos, 2007) y “La relación escuela-familia en la enseñanza media superior en el municipio de Pinar del Río” (Arencibia, 2007); se diagnosticó que la relación escuela-familia se caracterizaba por la no participación de los padres en estos programas, desinterés de los maestros por su ejecución, lo cual trajo como consecuencia que las acciones de relación escuela-familia se limitaran al conocimiento de los problemas académicos que afectaban a los estudiantes y no a la transformación de la realidad social y educativa.

Las razones antes descritas direccionaron nuestro interés hacia el diseño e implementación de propuestas de intervención enfocadas a solucionar la problemática en el contexto estudiado.

El artículo que se presenta resume los resultados de la experiencia de aplicación de una estrategia metodológica para lograr una relación escuela-familia comunicativa y participativa. El estudio está referido al sistema educativo cubano, específicamente en el nivel educativo medio superior; la misma se localiza temporal y geográficamente durante los años 2010 al 2014 en la provincia Pinar del Río, Cuba.

Los resultados reflejan el quehacer de dos grupos de sujetos que participan en la educación (familia y educadores) en su condición de agentes

socializadores, sin obviar al principal beneficiario, los educandos, las relaciones entre ellos y con la sociedad.

Algunos principios claves fueron sostenidos a lo largo de nuestro trabajo: la escuela analizada como centro educativo y cultural que representa el tránsito entre la familia y el colectivo laboral, y la familia como grupo social pequeño o primario en el que se configura el sistema de interacciones entre las personas que lo integran.

Estos principios se sustentan en la idea central de que la relación escuela-familia se origina en la persecución racional del fin de educar, como proceso de asimilación de contenidos y valores humanos para la vida en sociedad y esto puede dar lugar a valores afectivos que trasciendan los simples valores deseados. El artículo se presenta con la siguiente estructura y contenido: un primer momento direccionado a exponer los elementos metodológicos de la investigación. Partimos de exponer la metodología empleada durante el proceso, así como profundizamos en la Investigación acción participativa como sustento teórico y metodológico de la propuesta realizada.

La estructura y principales etapas de la Estrategia metodológica diseñada para el desarrollo de la relación escuela-familia constituye el contenido del segundo momento del artículo; estrategia instrumentada con un grupo de principios metodológicos, los cuales no constituyen una estructura sistemática en toda su complejidad y detalles de procedimientos y técnicas específicas, sino expresa un compromiso ético de los sujetos con el fin de la transformación de su entorno educativo. La misma parte de la capacidad de participación y comunicación de los sujetos para producir los cambios deseados.

El tercer instante del trabajo presenta los resultados de la Experiencia de aplicación en los Preuniversitarios del municipio Pinar del Río, Cuba. El texto culmina con las conclusiones que reflejan los resultados de los análisis y reflexiones acerca del tema estudiado.

DESARROLLO

Metodología

Los sujetos participantes en el proceso fueron estudiantes, profesores y familiares de los educandos de 4 de los 11 preuniversitarios del municipio Pinar del Río, lo cual representaba un 40 % del universo de instituciones de este tipo del municipio.

El proceso investigativo partió de determinar las causas que provocan las problemáticas asociadas a la relación escuela-familia en el contexto de estudio, para a posteriori establecer una estrategia metodológica con base en la Investigación acción participación.

El diagnóstico inicial de la investigación se fundamentó en un diseño de investigación cuantitativo que implicó asumir una muestra de la población o universo de los 1.900 estudiantes que cursaban en la enseñanza preuniversitaria.

La muestra quedó constituida por 760 estudiantes, de los cuales se seleccionaron 190 de cada institución.

En el caso de los maestros, se tomaron en cuenta aquéllos que impartían docencia con los grupos de los estudiantes seleccionados, equivalente a 36 docentes por institución, para un total de 144 maestros, de ellos 61 mujeres y 83 hombres, debido a que el claustro incluía más varones.

La cifra de madres y padres se relacionó con los 760 estudiantes, por lo que la muestra de familiares fue de 760.

La muestra para el estudio diagnóstico quedó constituida por 760 estudiantes, 144 maestros y las 760 familias de los estudiantes. Esta cifra fue asumida por los investigadores como el grupo social específico con el cual trabajar para que fuesen capaces de determinar las problemáticas que incidían negativamente en la relación escuela-familia y contribuyeran desde

sus prácticas a la solución de las mismas. En la estrategia metodológica las palabras población y muestra perdieron sentido, solo se pensó en sujetos estudiantes, maestros y padres involucrados en un proceso participativo.

La participación de la población, colectivo o grupo en la investigación acción participación, puede adoptar dos formas básicas, aunque entre ambos polos se puede establecer toda una serie de posibilidades según cada situación concreta. Así, puede participar durante todo el proceso, en la selección del problema u objeto de estudio, diseño de la investigación, trabajo de campo, análisis de resultados y diagnóstico crítico, elaboración de propuestas, debate y toma de decisiones, planificación y ejecución de actividades y evaluación de la acción. O bien de una forma parcial, es decir, participando en algunas de las fases, por ejemplo, en el diseño, pero no en la realización de la investigación para, una vez obtenidos los resultados, discutir y analizar posibles propuestas de actuación (Basagoiti Rodríguez, Bru Martín y Lorenzana Álvarez 2001).

El proceso que presentamos se refiere a una participación parcial de los sujetos, específicamente intervinieron en la ejecución del diagnóstico, elaboración de las propuestas de acciones, debate y toma de decisiones, planificación y ejecución de actividades y evaluación de las acciones.

La selección del problema u objeto de estudio y el diseño de la investigación fue desarrollada por el equipo investigador, el cual se encargó de orientar, ayudar, movilizar, sensibilizar en la producción de un conocimiento que ayudara a mejorar la realidad que existía con respecto a la relación escuela-familia en el grupo social en estudio.

La Investigación Acción Participativa

Los antecedentes teóricos de la Investigación Acción Participativa pueden situarse en el advenimiento del método de investigación-acción, establecido

por vez primera en el año 1944 por el psicólogo social Kurt Lewin, quien defendía esta metodología frente a las limitaciones de estudiar los problemas sociales en un ambiente controlado de laboratorio; así la investigación-acción se basaría en la acción, en la necesidad de actuar para cambiar las cosas. Este término planteaba una forma de investigación que podía mezclar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales de su época (Romero, 2018).

Esta intención inicial contrasta con la investigación tradicional, que se justifica en la necesidad de acrecentar los conocimientos acumulados en el seno de una misma disciplina, con la intención de rellenar las zonas inexploradas o los huecos existentes dejados por las generaciones de investigadores precedentes (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019). Este nuevo enfoque de investigación científica busca mayor participación, apropiación del proceso y de los resultados por parte de los sujetos involucrados.

Relacionado con el contexto educativo, surge en la década del setenta del pasado siglo xx en Gran Bretaña la Investigación Acción Participación como metodología para transformar la realidad social y la práctica educativa, a partir de las pesquisas que los mismos docentes realizaban sobre su quehacer. Surge direccionada no solo a ocasionar cambios en la educación, ya que se asume que las ideas educativas solo expresan su auténtico valor cuando son traducidas a la práctica, algo que solo pueden hacer los propios enseñantes. El objetivo que planteaba esta nueva línea de acción era participar para transformar y ser protagonista del cambio social; el objetivo sería promover, fomentar o generar la participación activa de la población involucrada. (Consuegra-Ascanio y Mercado- Villarreal, 2017).

La investigación acción participativa constituye una propuesta metodológica fundamental siempre y cuando exista interés en cambiar la realidad. De ahí

se deriva que esta concepción metodológica busque la unidad entre la teoría y la práctica que implica no solo conocer la realidad, sino también transformarla.

Como señalara Fals Borda, teórico de la investigación acción participativa, en 1994, el reto de la participación auténtica reside en romper el vínculo sujeto-objeto en la tarea investigativa y práctica. Al romperse las relaciones de dependencia, explotación o sumisión dentro del contexto investigativo, se observa que tanto la teoría como la práctica pueden beneficiarse ampliamente (Gutierrez, 2004).

Siguiendo a Fals Borda, consideramos que la investigación acción participación, implica comprender que toda investigación es una interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de diálogo y de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre los sujetos involucrados en ella con el fin de impulsar cambios en las condiciones de vida compartidas.

Sin embargo, más que un “método”, la investigación acción participación, puede definirse como una estrategia crítica y una apuesta política de transformación que pretende “articular la investigación y la intervención social con los conocimientos, los saberes-hacer y las necesidades de las comunidades locales, poniendo en primer término la acción como lugar de validación de cualquier teoría y dando así una absoluta primacía a los saberes prácticos” (Aguilar, 2019).

La investigación acción participativa permite obtener información de los objetos investigados transformándolos en sujetos de la investigación, capaces de determinar y solucionar sus problemáticas, partir de la reflexión y sistematización de sus problemáticas. Los sujetos adquieren un carácter protagónico en la transformación social que necesitan, y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados. El rol del investigador es dinamizar, así como, orientar el proceso,

con lo que se tiende a revertir la dicotomía sujeto-objeto, produciéndose una relación de cohecho entre el grupo o comunidad y el equipo de investigación.

La pesquisa investigativa ha de realizarse con la más amplia participación activa de los sujetos, ha de ser el eje que atraviese todos los momentos del proceso investigativo. En este presupuesto coinciden la mayoría de los estudiosos de la investigación acción participativa, es decir, el componente participativo tiene que estar presente en todo el proceso, desde el diseño inicial hasta la presentación final de los resultados; por lo que los sujetos deben tener una acción protagónica basada en el conocimiento local, en los intereses y prioridades de las personas.

Si los sujetos se involucran activamente desde el comienzo, la participación se convierte en un proceso dinámico de toma de conciencia de la situación o problemática existente y sus causas, así como de las acciones que pueden conducir a la superación de la situación y al cambio de rol de los sujetos a protagonistas en la dirección de la intervención, a través de su involucramiento activo en los cambios que siguen a la toma de conciencia.

La participación que reclama la investigación acción participación no es de simple movilización, sino de recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos (Hernández, 2013).

En este sentido, el proceso de investigación acción participativa que asumimos siguiendo los presupuestos de (Castellano e Hinestroza, 2017; Díaz Velázquez, 2012 y Díez-Gutiérrez, 2020) es democrático, dialógico e inclusivo y pretende la implicación de la comunidad educativa en su propia transformación y mejora.

Estrategia metodológica para el desarrollo de la relación escuela-familia desde la investigación acción participación. Estructura y principales etapas.

Varios autores consideran las estrategias como instrumento de la actividad cognoscitiva, que permite al sujeto determinada forma de actuar sobre el mundo para transformar los objetos y situaciones. Para desarrollar una estrategia es indispensable que se determinen metas u objetivos a largo, mediano y corto plazo que propongan qué hacer para transformar la situación existente, la adaptación de acciones y recursos necesarios para alcanzarlos. La intención es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. En función de la anterior descripción puede decirse que las estrategias son (Pérez, 2006):

- Conscientes
- Intencionadas
- Dirigidas a la solución de problemas de la práctica.

En la actualidad las estrategias se utilizan con frecuencia en la actividad productiva, social, política, dirección de procesos de administración gerencial, planificación económica y social, con la finalidad de señalar y designar las áreas de operación de actividades, interés o influencia de las organizaciones. En el campo educativo, están vinculadas a la actividad de dirección de escuelas, del proceso docente-educativo y dirección metodológica, entre otras finalidades.

El diseño de la estrategia metodológica respaldada en el proceso investigativo se dirigió a brindar una serie de acciones a ejecutar por parte de la escuela de conjunto con la familia. Añadir los términos metodológica y estrategia, implicó la presentación tanto de un sistema de actividades como de un programa general explicativo acerca del cómo desarrollar las acciones; lo cual facilitó la dirección del modelo planteado en el plano teórico y práctico.

En el caso que nos ocupa, debemos esclarecer que la estrategia metodológica de relación escuela-familia, tomando como base teórica y metodológica la investigación acción participación, tuvo como objetivos:

- a) Conocer el clima familiar en el que se desarrollaba la vida de los escolares.
- b) Unificar criterios y línea de acción en la educación de las jóvenes generaciones.
- c) Acercar a los padres al conocimiento de toda la actividad que realizaba la institución educacional.
- d) Lograr la participación de los padres en las decisiones y en la conformación de actividades docentes y extra docentes de la escuela.
- e) Aumentar la cultura pedagógica y psicológica de los adultos que tenían la responsabilidad directa en la educación.
- f) Lograr la vinculación de los padres a las actividades de la escuela.

En este sentido, todas las acciones dirigidas a potenciar la relación escuela-familia, fueron concebidas como un proceso participativo, de concertación de intereses, objetivos y prioridades de ambas instituciones. Proceso diseñado a partir de las particularidades y la colaboración de ambas, fundamentalmente sin pensar en recetas, reglas fijas, universales y absolutas.

La estrategia metodológica de relación escuela-familia fue concebida como una secuencia sistémica y ordenada de actividades que tributan a un esquema y guían a los sujetos hacia la toma de decisiones compartidas entre los implicados (maestros, estudiantes y padres).

Etapas

- I. Diagnóstico: Dirigido a diagnosticar la muestra de estudio y detectar aquellas problemáticas que se manifiestan al interior de los grupos.
- II. Ejecución del proceso.

Este momento, dentro de la estrategia metodológica tiene como objetivo: la construcción de una base común de trabajo entre los participantes, se dirige a la solución teórica y práctica de los aspectos detectados y analizados de conjunto por el maestro facilitador y los sujetos. Durante esta fase, se definen:

- Secretaría Ejecutiva del proceso: Mediador y facilitador del proceso. La composición es de un maestro, un estudiante y un padre.
- Sistema de acciones y actividades a ejecutar de conjunto padres, maestros, estudiantes, participantes y resultados parciales esperados.

Evaluación

El proceso de evaluación de la estrategia debe ser dirigido y desarrollado por los propios sujetos implicados, encaminado a valorar los logros obtenidos a partir del análisis de las problemáticas detectadas y los resultados esperados. Las técnicas de evaluación no deben cortar sino potenciar la creatividad de los sujetos, permitiéndoles el surgimiento de ideas propias y alternativas.

La Secretaría Ejecutiva, como facilitadora del proceso tiene que explicar a los participantes los criterios, momentos y actividades que van a constituir evaluación implícita, por ejemplo, el Taller de Evaluación como última actividad conjunta a desarrollar; ésta debe ser una actividad lo más transparente posible, en la que la Secretaría Ejecutiva deberá esforzarse por

ser comprendida, por explicitar al máximo sus intenciones, y ayudar a quien se evalúa.

En las actividades ejecutadas en el taller de evaluación final o de cierre de la estrategia, los participantes deberán responder a cuestiones tales como: ¿Qué cosas nuevas aprendieron?, ¿cuál fue de las actividades desarrolladas la favorita?, ¿tienen planes de revisar o actualizar el cronograma de acciones ejecutadas?, ¿en qué forma se podría mejorar la estrategia de relación escuela-familia?

- III. **Publicación de Resultados:** Es necesario la elaboración de conclusiones sobre el trabajo realizado, las cuales serían resumidas y expuestas en documentos en forma de informes finales, unido a pruebas documentales, que deben constituir una documentación necesaria para consulta metodológica de los maestros, familiares y estudiantes de todos los centros asociados a esta enseñanza.

Los documentos deben ser publicados a través de medios informáticos disponibles en cada centro y recopilarse en centros de documentación, con acceso a todos los sujetos, quienes están en la capacidad de exponer criterios para mejorar la propuesta.

Trabajo de Campo: Experiencia de aplicación en los Pre-universitarios del municipio Pinar del Río, Cuba.

Etapas I: Diagnóstico

El diagnóstico fue elaborado por el maestro guía de cada grupo, después de analizar y establecer con los investigadores los ítems necesarios para su realización. El diagnóstico se enfocó a la identificación de los problemas, necesidades sentidas y potencialidades para transformar las dificultades.

Uno de los profesores guías explicó en qué consistió, a grandes rasgos, el proceso de diagnóstico:

“Lo primero que hicimos fue saber qué indicadores íbamos a trabajar. Luego los investigamos para tener más conocimiento. [...] Después se realizaron las preguntas para las entrevistas que íbamos a hacer y consultamos las fuentes. Dos padres y dos estudiantes, así como otros docentes, nos ayudaron con el tema. Después de las entrevistas, se observó el material que se tenía y se seleccionaron algunos fragmentos, así como se analizaron los resultados del diagnóstico”.

Los maestros guías, a través de entrevistas y cuestionarios individuales, indagaron con las familias y los estudiantes acerca del número de hijos, formación profesional de los padres, ambiente cultural familiar (hábito de lectura de la familia, participación en actividades socioculturales) e interés por la superación, niveles de conversación acerca de lo que sucedía en la escuela y sus resultados escolares, apoyo que le brindaban a los estudiantes para el desarrollo de los deberes escolares, búsqueda de apoyo de los discípulos en los padres para la ejecución de actividades de la escuela.

Los maestros guías fueron capaces de realizar diagnósticos de las familias y estudiantes y realizar caracterizaciones generalizadoras de las realidades encontradas. Concluyeron que la estrategia educativa familiar estaba caracterizada por una ayuda consistente y un seguimiento a los estudios de los hijos. Plantearon que la ayuda se traducía en tres prácticas habituales, que pueden expresarse por orden de frecuencia: el 97 % de los padres facilitaba a sus hijos materiales y recursos, el 82 %, les animaba para que continuaran estudios después de la educación obligatoria y el 91 % les alentaba a la constancia en sus estudios.

Los padres alegaron que mientras abogaban por intereses a favor del sistema educativo, los intereses personales de los alumnos iban por caminos diferentes, ya que las jóvenes generaciones tienen posturas críticas, en muchos casos excesivas, ante la posición conservadora de sus padres.

Ante tal cuestionamiento el 96,8 % de los familiares refirieron:

“La moral está perdida; una pérdida o resquebrajamiento de los valores”.

Consideramos que las creencias acerca de una crisis de valores –asociada por lo general con un enfoque pesimista y devastador– se han convertido, en muchos casos, en francas barreras que impiden u obstaculizan el ejercicio efectivo de la función educativa de las instituciones y agencias socializadoras. Las familias estudiadas declararon que no habían podido trazar estrategias de enfrentamiento a los procesos de la crisis y tendencias negativas en los educandos. El 100 % de ellas reconoció la necesidad de desarrollar esta labor de conjunto con la escuela.

Por último, alegaron que la comunicación intergeneracional se caracterizaba por la transgresión de los derechos de expresión y el surgimiento de conductas de indiferencia por parte de los educandos.

A pesar de las barreras planteadas, el 100 % de los padres expresaron sentimientos de satisfacción con la labor efectuada, aunque no es el elemento comunicativo el factor fundamental para lograrlo. En otras palabras, consideramos que es la aprehensión de los aspectos que lo rodean la vía fundamental que propicia la educación de las nuevas generaciones.

El nivel de satisfacción de los padres, tanto por la relación educativa que tenían con sus hijos como por el rendimiento de éstos en sus estudios, es bastante elevado. Sin embargo, esta valoración contrasta con la opinión de los mismos padres acerca del tiempo que sus hijos dedican al estudio fuera de los centros docentes. En efecto, el 75 % de los muchachos y el 60 % de las muchachas dedicaban menos de diez horas semanales al estudio.

El 100 % de los estudiantes planteó que sus padres cumplen con su función como educadores.

La observación de los padres de la muestra reflejó que no poseían estrategias acordes a los intereses de los jóvenes. La dinámica anterior provocaba inconformidad con el cumplimiento de las funciones educativas por parte de

las familias, constituyendo esto una de las causas de los conflictos intergeneracionales.

Con respecto al trato hacia ellos, el 60,5 % de los estudiantes expresó que era muy difícil entablar diálogo con sus padres, lo que refuerza el criterio de los papás acerca de los problemas comunicativos para con sus hijos.

II. Ejecución del proceso

- Secretaría Ejecutiva del proceso
- Sistema de acciones y actividades a ejecutar

Después de diagnosticada la situación de cada grupo de estudiantes y familiares, se crearon las secretarías ejecutivas, que comenzaron a direccionar todo el proceso y elaboraron su propio plan de acciones, a partir de las necesidades e intereses de los implicados.

Precisaron cuáles eran los principales problemas que los afectaban, magnitud, con qué recursos contaban, quiénes eran los más afectados y establecieron un orden de prioridad de las acciones a desarrollar de acuerdo a los recursos y prioridades establecidas.

La selección de las secretarías ejecutivas fue difícil, debido a la desmotivación de los padres a participar en el proceso que se les propuso, así como el inconveniente del factor tiempo, ya que las actividades se programarían para ejecutarse los fines de semana.

Las acciones y resultados logrados se presentan, más que en transformaciones materiales, en procedimientos participativos en relación con la concepción metodológica participativa y comunicativa propuesta.

Los investigadores quedaron impresionados del debate que se generó en el primer taller desarrollado por la secretaría ejecutiva, en el que estuvieron presentes familiares, estudiantes y maestros. Los investigadores instituidos

como observadores participantes, tomaron notas en los diarios de investigación, que sirvieron de apoyo a las relatorías escritas por la secretaría ejecutiva, en cambio, no participaron brindando ideas ni criterios.

El taller tuvo una duración de 1 hora y su finalidad fue determinar las principales problemáticas en las cuales debían trabajar. Partió de la presentación de un documental con las características de la enseñanza y las dificultades detectadas por el Ministerio de Educación.

Para algunos padres presentes, en este documental hizo falta incluir diversas perspectivas, no solo aquéllas de quienes están diseñando el sistema educativo. Para otros, por el contrario, el valor agregado del audiovisual estuvo justamente en el cuestionamiento de la pretendida objetividad periodística o académica y en la intención de mostrar una cara que no estaban acostumbrados a ver en los medios masivos en los que se privilegian las voces oficiales. Lo cierto es que la última palabra en el debate la tuvieron los jóvenes estudiantes quienes resumieron que los principales problemas que ellos enfrentaban eran:

- ✓ Inconformidad con el proceso docente y educativo.
- ✓ Inasistencia a actividades productivas.
- ✓ La problemática medio ambiental.
- ✓ Incomunicación padres-hijos.

El segundo taller, también direccionado por la secretaría ejecutiva, se basó en la lluvia de ideas. La finalidad fue que los participantes plantearan aquellas actividades que de conjunto podían realizar, estableciendo la fecha para su ejecución y los recursos necesarios para su ejecución. Fue necesario entonces que la secretaría ejecutiva guiara dos talleres enfocados a esta actividad.

Una de las madres integrantes de la secretaría ejecutiva explicó estas dinámicas:

“En ambos talleres partimos de escribir en la pizarra el resumen de las problemáticas detectadas; fueron los participantes divididos en grupos al azar. Cada conjunto debía trabajar su problema, exponer soluciones y demostrar al público que eran factibles de ejecutarse. Después se discutían en plenaria; el problema fue que siempre aparecían inconvenientes por parte de los miembros de los grupos, por lo que fue un proceso matizado por bastantes conflictos, creo que por eso llevó tanto tiempo, yo pensé que era imposible llegar a un acuerdo entre todos... el maestro guía fue un moderador importante para llegar a consenso...”

Con relación al principal problema: Inconformidad con el proceso docente y educativo, se decidió darles participación a las familias en la solución del mismo a través del diseño de una estrategia de desarrollo; ajustada a las características de cada estudiante y sobre las bases de qué y cómo su familia lo podía ayudar.

En relación al problema de inasistencia a actividades productivas se diseñaron e implementaron actividades agrícolas conjuntas, donde los padres, maestros y estudiantes trabajaron unidos. Estas diligencias se realizaron una vez cada mes los fines de semana. En los talleres de diálogo y reflexión, en particular, el que se dedicó a este problema, los sujetos socializaron diferentes alternativas, fundamentalmente los estudiantes reclamaron la estimulación monetaria por el trabajo realizado.

La problemática medio ambiental fue otro de los aspectos seleccionados y realizaron un taller dirigido por los padres de mayor conocimiento con relación a la temática, donde participó el resto de los padres, maestros y estudiantes.

Otro aspecto analizado fueron las indisciplinas asociadas a conflictos grupales y como resultado acordaron realizar un sistema de talleres de reflexión con los estudiantes, dirigido a esta finalidad. En uno de estos

talleres, la secretaría ejecutiva pidió a los estudiantes que contestaran a la pregunta: ¿qué significa ser un ciudadano del mundo?

El análisis de las respuestas evidenció que la mayoría de los estudiantes asociaban la respuesta con una persona que tiene ciertos valores y capacidades: responsable, honesto, tolerante, creativo, solidario, estudioso, inteligente, curioso y con habilidades comunicativas. Un segundo grupo de respuestas hizo énfasis en la idea de “salir adelante” y, por tanto, en las características de un sujeto capaz de cumplir sus objetivos, superar sus dificultades, ser alguien en la vida, en definitiva, ser “independiente y emprendedor”.

En otro taller, los miembros de la secretaría ejecutiva solicitaron a los estudiantes que contestaran en grupos la pregunta: ¿cuáles son los principales problemas que afectan a la sociedad mundial? señalaron asuntos ambientales, en especial la contaminación, así como las violencias, racismo, pobreza. Sin embargo, el desconocimiento de la cultura local y de la programación cultural de las instituciones locales, fue trabajado a partir de un taller de debate creado por la escuela “Conoce Tu Ciudad” donde los estudiantes, ayudados por sus padres y los docentes, informaban acerca de la historia de la localidad y de las actividades culturales a desarrollarse en el período.

La incomunicación padres-hijos, no por ser el último es el menos importante, fue una constante en todos los talleres de discusión. Para esto acordaron el diseño y ejecución de un Círculo de Interés de padres direccionados por los hijos: “Escucharse”. El espacio de debate entre padres y estudiantes se basó en el intercambio de necesidades y puntos de vista de los padres acerca de las nuevas generaciones y de los estudiantes acerca de los adultos de cada familia.

Estas actividades se desarrollaron cada 2 meses y estuvieron combinadas con el análisis del proceso docente educativo de los estudiantes, y el estímulo de

los padres hacia los docentes, aspectos que tanto reclamaban los maestros de la muestra.

Ninguna de las acciones se dirigió a la transformación o implicación de los padres en el currículum oficial; sí lograron los padres el diseño e implementación de actividades extradocentes como los Círculos de Interés.

La aplicación de la estrategia metodológica redimensionó el trabajo de los maestros, quienes comenzaron el perfeccionamiento del sistema didáctico de las asignaturas en función de jugar un rol de guía, así como el trabajo en la formación de valores pasó a ser direccionado por los estudiantes con la guía y moderación de los maestros. Los proyectos educativos fueron repensados en función de la estrategia metodológica.

La experiencia no logró incluir a los padres en las acciones metodológicas y curriculares de la enseñanza, a pesar de ser una necesidad y reclamo de los padres de mayor nivel educacional.

La implementación de la estrategia a partir de una experimentación en 1 grupo de 10mo y 2 de 11no, determinó las siguientes tendencias:

- Mayor claridad de la familia y la escuela de la función socializadora de su relación.
- La articulación de los padres en el funcionamiento interno, incluido el currículum de las instituciones.
- Satisfacción de los estudiantes con los procesos docentes y educativos; los estudiantes dejaron de permanecer callados, se hicieron escuchar no solo con posturas críticas sino dirigidas hacia la búsqueda de soluciones.
- Clima institucional favorable al trabajo didáctico a partir de nuevas metodologías participativas implementadas por los maestros y los padres.

El diseño e implementación de la estrategia metodológica a partir del empleo de la participación y la comunicación entre los sujetos, logró establecer la relación entre el modelo teórico que se presentó y las posibilidades que éste tiene de proyectarse en la práctica educativa, así como logró el desarrollo espiritual, educativo y transformador de las nuevas generaciones, maestros y familiares. Los documentos elaborados como informe final, constituyen bibliografía obligada en el trabajo que se desarrolla al interior de la institución.

A partir de la lógica de implementación de la investigación acción participativa, la investigación asumió para la evaluación de la estrategia metodológica tres elementos principales:

a) Fundamentación teórico-práctica.

Se dirigió a evaluar si el diseño y la investigación propiciaron el análisis y reflexión de los sujetos acerca de los problemas que los afectaban, así como si fueron capaces de identificarlos, tomar conciencia de ellos y contribuir a su solución, basados en el diálogo y la comunicación entre ellos.

b) Utilidad social del conocimiento.

Si la investigación fue útil para la transformación social en beneficio de esa realidad, que puede ser expresada, entre otras formas, en la alta relevancia humana, contribución a la solución de problemas de la población comunitaria y en la formación para el desarrollo comunitario sobre bases científicas.

c) Verificación intersubjetiva.

Permitió evaluar los aportes alcanzados con respecto a conocimientos científicos, prácticos y teóricos.

La estrategia metodológica fue evaluada por los sujetos. El proceso de evaluación se desarrolló a través de un Taller de Relación escuela-familia, diseñado y dirigido por la secretaría ejecutiva; el cual se encauzó a que los sujetos expusieran los aspectos positivos, negativos e interesantes de la propuesta y, como tal, del proceso del cual fueron partícipes. El taller final, como muchos le llamaron, tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos y los investigadores tuvimos una observación no participante, fue una actividad desarrollada entre los sujetos implicados en el proceso y al final nos informaron de los resultados de la actividad. Fue realizado con cada grupo, participaron 66 personas de 10mo., 60 de 11no. y 64 de 11no.B.

La evaluación mostró como Aspectos Positivos:

- Participación alcanzada
- El papel de la Secretaría Ejecutiva
- Diagnóstico constante donde intervinieron todos
- La alta consideración por las problemáticas individuales
- Incorporación de los alumnos
- Comunicación entre los sujetos.

Aspectos Negativos:

- No asistencia de personal directivo de la escuela con mayor frecuencia
- La no apertura de los participantes al cambio
- Los maestros y los padres no tenían tiempo para la ejecución de las tareas, a pesar de reconocer su importancia.

Aspectos Interesantes:

- Necesidad de un proyecto claro de relación escuela-familia con objetivos precisos a corto, mediano y largo plazo
- La evaluación como momento de reflexión de los sujetos.

Como muestran los resultados, los sujetos ganaron en aprendizajes, tales como aprender a participar a partir de su presencia y decisión en la concepción de acciones para la solución de problemas, y la producción colectiva del conocimiento.

En la experiencia, los sujetos se involucraron en acciones de cuidado y atención al medio ambiente y en el proceso de atención a las inasistencias de los estudiantes a clases; aprendieron a percibirse no como entes aislados de los aconteceres del contexto educativo, sino en interacción, no sólo en términos de geografía social, sino de coordinación y solidaridad.

En primer lugar, participaron con protagonismo en la identificación de los principales problemas que los afectaban. Todos coincidieron en que alcanzaron un nivel de participación sin precedentes en la escuela, a partir de la implicación decisiva en la identificación de problemas y potencialidades, tanto en el diagnóstico participativo como en las acciones y resultados de la experiencia.

Algunos partícipes mostraron puntos de vista no coincidentes respecto a determinados procedimientos de la investigación, tal es el caso de los maestros con más experiencia, quienes en los primeros talleres consideraron que:

“la información que revelaban los padres y los alumnos ya se sabe por el conocimiento y la experiencia que tenemos...”

Después aceptaron que la visión de consenso aportaba elementos nuevos y enriquecía los puntos de vistas que ellos aportaban.

Asimismo, en el último taller final, los padres manifestaron algunos otros aspectos a fortalecer:

“El problema yo lo encuentro en el momento de terminar el proceso con la escuela, porque muchos de esos proyectos no se continúan, o no se ve la posibilidad de continuarlos; sería muy bueno fortalecer las alianzas entre la institución para la continuación de estas iniciativas, porque hemos alcanzado aprendizajes muy buenos; sería una lástima que todo quede aquí”.

A modo de resumen de la implementación

Es necesario reconocer que, tanto el proceso de diagnóstico como la implementación de métodos y técnicas, estuvo apoyado por la Dirección Provincial de Educación del territorio, quien se convirtió en cliente del proyecto científico territorial financiado por la Delegación Territorial del Ministerio de Ciencia y Tecnología, asociado al Programa Científico Técnico Territorial "Sociedad Pinareña: retos y perspectivas", titulado: Relación escuela-familia. Propuesta metodológica para la enseñanza media superior en Pinar del Río.

Las acciones ejecutadas en el proceso investigativo contaron con el apoyo de maestros de las instituciones, así como de los familiares y estudiantes de la muestra en estudio. Al comienzo, la investigación fue difícil, incluso establecer comunicación con sujetos. Los padres se mostraron desconfiados, desinteresados y poco dispuestos a colaborar. Estos obstáculos se fueron venciendo con el inicio de las reuniones conjuntas, en las cuales el maestro guía de cada grupo explicó la importancia del tema y la necesidad del trabajo conjunto de padres y maestros, pero involucrando a los estudiantes en dichas actividades.

En las reuniones conjuntas iniciales se escuchó la opinión de todas las personas con disposición total de participación y colaboración a partir de la implementación de técnicas participativas o de búsqueda de consenso; se

empleó la lluvia de ideas, con lo que se ganó en simpatía y confianza entre los sujetos, lo cual fue muy oportuno para la animación y el cumplimiento de roles, ya que empezaron a sentirse como iguales a partir de que sus argumentos eran escuchados e incluidos en la solución de diversos problemas que antes eran acometidos por los maestros.

Al principio era el mismo grupo el que participaba; a partir de la atribución de valor e importancia a lo que se analizaba, la incorporación e intervención de todos aumentó. Unido a este trabajo, se establecieron con los implicados las políticas básicas de cómo se efectuaría la estrategia metodológica. Se orientó estructurar el diagnóstico, con los requisitos establecidos, así como, definir y ejecutar el resto de las acciones.

Las acciones colectivas, grupos de discusión y talleres –además de producir conocimiento colectivo de los sujetos– propiciaron que expresaran libremente sus puntos de vista, sin que nadie los interrumpiera. En los talleres de diálogo se socializó la idea de la necesidad de trabajar con los estudiantes a partir de la participación real de las familias en las acciones de la escuela. Esto hizo posible una forma de participación que motivó a los sujetos y para muchos fueron percibidos con agrado, ya que aprendían y aportaban, descubrían sus fuerzas, al tener la ocasión de confrontar sus diferencias.

El encuentro con la verdadera estructura de organizaciones con potencial transformador del sistema no ocurrió. Esto es una dificultad que frena el desarrollo de estas iniciativas, que, si bien se necesita de acciones teóricas y prácticas dirigidas a su solución, también es necesario el concurso de otras instituciones y, por supuesto, de decisiones y transformaciones ministeriales.

El desarrollo del proceso demostró la necesidad de implementar un Programa de Capacitación con fundamentos metodológicos que ayudara a crear un clima institucional más favorable y coherente con este trabajo y

permitiera la realización del diagnóstico inicial. La capacitación realizada a los docentes ayudó a la implementación de la estrategia metodológica.

Conclusiones

El éxito de la aplicación de la estrategia requirió de un esfuerzo humano, material, individual y no institucional. La estrategia de relación escuela-familia propuesta, se basa en una relación dialéctica, que no podrá extenderse si no se cuenta con maestros motivados, satisfechos, preparados metodológicamente. Para lograr la relación escuela-familia son necesarios cambios de concepciones teóricas, recursos técnicos y materiales que faciliten el proceso.

La introducción de este modelo como experiencia en los preuniversitarios del municipio Pinar del Río, permitió perfeccionar los modelos de relación escuela-familia, propiciar un clima institucional favorable, con lo que se logró hacer más temático e integrador el trabajo metodológico; en cambio, la implicación de los padres en el currículum oficial de la enseñanza, constituyó una asignatura pendiente en nuestra propuesta; las acciones tuvieron un alcance extradocente y extracurricular.

Aunque se trata de un estudio de caso y las generalizaciones deben ser cuidadosas, después de culminada la investigación, podemos plantear que los resultados pueden ser reflejo de tendencias nacionales que dan cuenta de las tensiones en la interacción familia-escuela, la no participación de los padres en las actividades programadas por la escuela, carencia de un proceso enseñanza-aprendizaje basados en la comunicación y la participación.

Lógicamente, la investigación no es el final del proceso de investigación acción participación en los centros educativos, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de la práctica

profesional y de la dinámica educativa con la participación de toda la comunidad (Espallargas, 2015).

Lo anterior abre puertas para promover futuras investigaciones e intervenciones que se aventuren a articular propuestas basadas en las características propias de cada centro educativo, al análisis e integración de las tecnologías y medios de comunicación como herramienta para la relación escuela-familia. El desafío es poder construir otros espacios, otras formas de validación, otros soportes y otros formatos, construirlos colectivamente y desde la praxis (Díez-Gutiérrez, 2020).

Referencias bibliográficas

Aguilar, N. J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22 (2) 1-31.

Arencibia, J. M. (2007). La relación escuela-familia en la enseñanza media superior en el municipio de Pinar del Río. (Trabajo de Diploma). Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Basagoiti Rodríguez, M., Bru Martín, P. y Lorenzana Álvarez, C. (2001). La IAP de bolsillo. Madrid, España: ACSUR Las Segovias.

Campos, R. D. (2007). Estrategia Sociocultural de integración escuela-familia en el IPUPEC Combate Tumbas de Estorino. (Trabajo de Diploma) Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Castellano, A. M. e Hinestroza, J. (2017). La Investigación Acción Participativa (IAP): entre la vivencia y el compromiso. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 7(2), 220-232.

Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa Comunitaria (CIERIC). (2006). Propuesta metodológica para la gestión de proyectos. La Habana. Cuba: Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa Comunitaria (CIERIC).

Consuegra-Ascanio, A. & Mercado-Villarreal, K. (2017). La IAP como alternativa metodológica para el cambio social: un análisis desde distintas perspectivas. *Jangwa Pana*, 16 (1), 90 - 102. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1959>

Díaz Velázquez, E. &. (2012). Claves teóricas y metodologías para la investigación acción participativa (IAP). . En *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. (págs. 153-177). Madrid.

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1) 115-128.

- Gonzalez, M. G. (2003). Desarrollo comunitario sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la educación popular. (Tesis en Opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación) Ciudad de la Habana, Cuba.
- Gutierrez, T. M. (2004). El desarrollo del trabajo social en Cuba. profesionalización y práctica. En S. Manson, Trabajo social en Cuba y Suecia (pág. 45). Sancti Spiritus: Arcadía.
- Hernández, B. R. (2005). Relación escuela familia en el sistema educativo cubano de los 90. Estudio de caso en el municipio Pinar del Río. (Tesis en Opción al grado científico de Master en Estudios Sociales) Universidad Pinar del Río, Cuba.
- Hernández, B. R. (2013). ¿Qué es participar? ¿Cómo participar? En B. R. Hernández, & L. A. Ramírez, Lo sociocultural: Un trabajo pendiente (pág. 62). La Habana. Cuba: Ciencias Sociales.
- Pérez, A. (2006). Estrategias de comunicación. Barcelona, España: Editorial Ariel Comunicación.
- Botella Nicolas, A.M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. Perfiles educativos, 41 (163) 127-141.
- Romero, E. S. (2018). Investigación acción en educación, interrogantes y respuestas. En J. L. Pereira, Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos.

Miscelánea

Discapacidad y Trayectorias educativas en la universidad. Percepciones y relatos de los protagonistas. UNSJ

Disabilities and Educational trajectories in the university students with disabilities: perceptions and stories of the protagonists UNSJ

Deficiência e trajetórias educativas na universidade. Percepções e histórias dos protagonistas. UNSJ

Silvina Marcela Carelli¹

Resumen

El presente artículo pretende describir las trayectorias socioeducativas de los estudiantes universitarios con discapacidad, el marco legal vigente que las respalda, las prácticas inclusivas que se observan y las barreras que deben afrontar en este complejo proceso. Lo enriquecedor del artículo es haber rescatado el discurso de los estudiantes con discapacidad, quienes manifiestan sus percepciones, visiones y vicisitudes en este recorrido. Las prácticas educativas actuales nos obligan a repensar las trayectorias educativas y la relevancia que cobran en el discurso pedagógico actual, instalándose como una realidad que no

¹ Departamento de Filosofía y Educación. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. silvicarelli@hotmail.com

puede dejarse de lado, realidad que compromete al Estado como agente posibilitador, garante de derechos; como a la comunidad educativa toda. Las trayectorias socioeducativas en muchos casos están atravesadas por una serie de avatares que atentan con la completud y continuidad esperada por un sistema monocrónico y homogeneizante. Debemos pensar las trayectorias desde la singularidad y heterogeneidad actual, dentro de un sistema complejo donde intervienen muchas variables. La UNSJ creó la Comisión de Discapacidad, organismo asesor al rector, para viabilizar las trayectorias de estudiantes con discapacidad, minimizando las barreras y propiciando prácticas socioeducativas más inclusivas. Lo descrito en el artículo es una parte de la mirada de los actores y el relato en primera persona, de lo que significa ser estudiante universitario con discapacidad.

Palabras clave: Inclusión educativa; estudiantes universitarios; discapacidad, trayectorias; relatos.

Abstract

This article aims to describe the socio-educational trajectories of university students with disabilities, the current legal framework that supports, the inclusive practices that are observed and the barriers that must be faced in this complex process. The fortifying feature of the article is to take into account the speech of students with disabilities, who manifest their perceptions, visions and vicissitudes in this journey. Current educational practices oblige us to rethink the educational trajectories and the relevance they take on in the current pedagogical speech , establishing itself as a reality that can not be ignored, a reality that compromises the State as an enabling agent, guarantor of rights; like all the educational community . The socio-educational trajectories in many cases go through a series of avatars that threaten the completeness and continuity expected by a monochronic and homogenizing system. We must think of the trajectories from the current singularity and heterogeneity, within a complex system where many variables intervene. The National University of San Juan created the disability commission, an advisory body to the rector, to make visible the careers of students with disabilities, minimizing barriers and promoting more inclusive socio-educational practices. What is described in the article is a part of the actors' point of view and the first-person narrative of what it means to be a university student with a disability.

Keywords: Educational Inclusion; university students; disabilities; trajectories; stories.

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever as trajetórias socioeducativas de estudantes universitários com deficiências, o atual quadro jurídico que os ampara, as práticas inclusivas observadas e as barreiras que eles devem enfrentar neste complexo processo. O que é enriquecedor no artigo é ter resgatado o discurso dos estudantes com deficiência, que expressam suas percepções, visões e vicissitudes neste percurso. As práticas educativas atuais nos obrigam a repensar as trajetórias educacionais e a relevância que assumem no discurso pedagógico atual, estabelecendo-se como uma realidade que não pode ser ignorada e que compromete o Estado como agente facilitador, garantidor de direitos; bem como toda a comunidade educacional. As trajetórias socioeducativas, em muitos casos, são atravessadas por uma série de vicissitudes que ameaçam a completude e a continuidade esperadas por um sistema monocromático e homogeneizante. Devemos pensar as trajetórias a partir da singularidade e heterogeneidade atuais, dentro de um sistema complexo em que muitas variáveis intervêm. A UNSJ criou a comissão de Deficiência, órgão de assessoramento do reitor, para viabilizar as trajetórias dos alunos com deficiência, minimizando barreiras e proporcionando práticas socioeducativas mais inclusivas. O que é descrito no artigo faz parte do olhar dos atores, e o relato em primeira pessoa do que significa ser estudante universitário com deficiência.

Palavras chaves: Inclusão educacional; estudantes universitários; deficiência; trajetórias; histórias.

Introducción

El presente artículo es producto de una línea de acción desarrollada en el marco del proyecto de investigación “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros y desafíos de las políticas públicas en la Provincia de San Juan”, aprobado y financiado por el Programa Provincial de Investigación y

Desarrollo Aplicado (IDeA) Ciencias Sociales y Humanas, dependiente de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan. A la vez se inscribe en una línea de trabajo que el equipo de investigación desarrolla desde hace más de una década y privilegia las instituciones y los alumnos de sectores populares.

El mencionado proyecto se ejecutó durante el período 2015-2019 en forma conjunta con Institutos de Formación Técnica y Formación Docente de la Provincia de San Juan y su principal propósito consistió en generar un conocimiento crítico que permitiese materializar una efectiva inclusión educativa de estudiantes en instituciones de nivel superior de la provincia.

Constituye antecedente en la temática de la discapacidad en el ámbito universitario el libro *Discapacidad y Representaciones Sociales – de la Educación Especial a la Educación Inclusiva*- cuya autoría es de la especialista María Luisa Sartori de Azocar. El mismo surge de los sucesivos trabajos de investigación en el ámbito universitario, cuyo objeto de estudio fueron las representaciones sociales acerca de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

El trabajo se abordó desde un enfoque interpretativo-crítico, lo que permitió, localizar, identificar y recuperar el discurso de estudiantes con discapacidad, incluidos en el ámbito universitario y así, desde sus voces, caracterizar las trayectorias educativas.

Se utilizó como estrategia de diseño de la investigación el estudio de casos, es decir, se procedió a describir dicho proceso a través de los testimonios y experiencias directas acontecidas por los actores institucionales. Los mismos son protagonistas de los procesos sociales, y en este caso, de los procesos inclusivos que se están llevando a cabo en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, y por tanto son concedores prácticos e intérpretes activos de la realidad social.

Marco teórico

La educación es un derecho humano fundamental e imprescindible para todas las personas. Desde que transitamos el modelo social de discapacidad y con la aprobación de distintos tratados nacionales e internacionales, la inclusión educativa de personas con discapacidad se convierte en el principio fundamental para una educación en y para la diversidad. Este derecho está contemplado en el artículo 24 de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad:

Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

Desde la legislación nacional encontramos que la Ley de Educación Nacional 26.206 en el artículo 2, concibe a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. La política educativa nacional debe:

- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos; entre otras (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

En la resolución 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” del Consejo Federal de Educación, se plantean los conceptos teóricos fundamentales y los pasos para acreditar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Este derecho también se contempla para las personas con discapacidad, no solo limitándose a la educación primaria y secundaria, sino que se extiende a la educación superior. Encontramos numerosas leyes que así lo contemplan, como la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 la cual brindó, junto a otros preceptos, el marco normativo para orientar el diseño y la implementación de las políticas educativas inclusivas en el ámbito universitario.

En el Artículo 11, inciso (n), se explicita específicamente que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Se entiende por “una Universidad inclusiva, aquélla que propicia el principio de equidad para todos, apropiándose y garantizando una oferta de calidad para promover los aprendizajes. La Universidad inclusiva, sustenta bases para garantizar la accesibilidad académica” (Ordenanza 01-13-R- Universidad Nacional de San Juan).

A su vez, en el año 2002, mediante la Ley 25.573, fue modificada en parte la Ley de Educación Superior (24.521) con incorporaciones atinentes a la inclusión en el sistema educativo de personas con discapacidad. Dicha normativa expresa:

Las Universidades Nacionales, en tanto, instituciones de educación superior de carácter público, están obligadas a garantizarle a los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior el derecho al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza, garantizando asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. Además, se incorpora que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a que durante las evaluaciones cuenten con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes (Ley N^o 25.573. Modificación de la Ley N^o 24.521, 2002).

En la tesis de grado *La inclusión educativa de personas con discapacidad en la UNSJ: estudio de casos*, la autora plantea:

A pesar de contar con este respaldo normativo, en la práctica se visualizan diversos factores -como la falta de espacios reflexivos y formativos en el ámbito universitario, la ausencia de capacitación relacionada con la discapacidad, lo que conlleva la dificultad para realizar ajustes razonables y lograr un currículo más abierto y atendiendo a la diversidad; como así también todas las barreras en el aspecto edilicio- que impiden la plena inclusión y van generando obstáculos para las actividades y para la participación de las personas con discapacidad (Castro, 2017, p. 12).

Estos factores impactan notablemente en las trayectorias socioeducativas de las personas con discapacidad funcionando como barreras en el aprendizaje. Las barreras del aprendizaje y participación “son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las

oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas” (CFE, 2016). Por lo tanto la presencia de barreras impide la tan ansiada accesibilidad entendida como:

Todas aquellas medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías para la información y comunicación, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso deben aplicarse, según la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte, y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia (CFE, 2016).

Desde el modelo de inclusión educativa es fundamental la formulación de un diseño inclusivo que garantice la participación de todos los estudiantes, diseño que se logra a través de actividades y materiales curriculares flexibles que puedan ser aprovechados por todos, reduciendo la necesidad de adaptaciones específicas, propias del modelo de integración educativa. De este modo, surgen como interrogantes: ¿se hacen adaptaciones curriculares/ajustes razonables en función de las necesidades individuales de las personas con discapacidad?, ¿se diseña un currículum universal? las políticas y acciones institucionales, ¿garantizan la igualdad de oportunidades, en relación al acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en el ámbito universitario?

En ese sentido es necesario repensar las trayectorias educativas y la relevancia que cobran en el discurso pedagógico actual instalándose como una realidad que no puede dejarse de lado, realidad que compromete al

Estado como agente posibilitador, garante de derechos, como también a la comunidad educativa toda.

Las trayectorias socioeducativas, en muchos casos están atravesadas por una serie de avatares que atentan con la completud y continuidad esperada por un sistema monocrónico y homogeneizante. Debemos pensar a las trayectorias desde la singularidad y heterogeneidad actual, dentro de un sistema complejo donde intervienen muchas variables.

De aquí la importancia de pensar dos conceptos fundamentales: "Trayectorias escolares teóricas" y "Trayectorias escolares reales" (Terigi, 2010). En las trayectorias teóricas se entiende que el sistema educativo define una organización e itinerarios cronológicos estándares que condicionan el tránsito de los estudiantes por el sistema. La organización del sistema por niveles ligado a políticas de masificación, la gradualidad del curriculum

-ordenamiento de los aprendizajes en las asignaturas- y la anualización de los años de instrucción, dan cuenta de una única cronología de aprendizaje. Estos rasgos producen efectos en las trayectorias escolares.

Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también "trayectorias no encauzadas" pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2010).

Cuando comenzamos a darle existencia visible a las trayectorias no encauzadas, o sea, a aquéllas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquéllas que en la vida cotidiana de la escuela plantean nuevos desafíos. Uno de ellos es la visibilización de las transiciones escolares que producen entradas, salidas, repitencia, cambios, mudanzas, ausentismo, etc.

Para repensar esta realidad, Terigi (2010) propone el concepto de cronologías de aprendizajes que desafían a los docentes a repensar las estrategias que atiendan a las policronías de las escuelas a fin de garantizar la inclusión, la calidad educativa y el respeto a la pluralidad.

La Resolución 311/16 refiere por educación inclusiva:

Se entiende aquel proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

Está relacionado con 3 aspectos: a) Con la presencia: acceso y permanencia en los ámbitos educativos, b) Con la participación: currículo y actividades educativas que contemplen las necesidades de todos los estudiantes y consideren su opinión en los procesos decisionales, c) Con los logros: de aprendizajes establecidos por el currículo por todos los estudiantes (CFE, 2016).

La inclusión educativa implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Éstas, no solamente pueden impedir el acceso al ámbito educativo sino también limitar la participación en el mismo.

En este sentido hay que entender que la inclusión es una política educativa y que, al mismo tiempo, es una estrategia de políticas más generales, como la igualdad de oportunidades y la justicia social.

La UNESCO, citada en la Resolución 311/16, define la educación inclusiva como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños. Se basa en el principio de que todos tenemos características, intereses, capacidades y

necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares (CFE, 2016, p.3).

Abordaje metodológico

El trabajo se abordó desde un enfoque interpretativo-crítico, lo que permitió caracterizar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad desde sus discursos y percepciones, en el ámbito universitario.

Se utilizó como estrategia de diseño de la investigación el estudio de casos, es decir, se procedió a describir dicho proceso a través de los testimonios y experiencias directas acontecidas por los actores institucionales. Los mismos son protagonistas de los procesos sociales, y en este caso, de los procesos inclusivos que se están llevando a cabo en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, y por tanto son concedores prácticos e intérpretes activos de la realidad social.

La investigación se llevó a cabo en tres unidades académicas de la Universidad Nacional de San Juan y se trabajó con entrevistas a cinco alumnos con discapacidad, quienes se encuentran en años avanzados, o recibidos, de las carreras de Abogacía y Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales), de Ingeniería Industrial (Facultad de Ingeniería) y de Interpretación Musical con Orientación en Guitarra (Escuela de Música perteneciente a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes). Asimismo, para tener una comprensión más exhaustiva, se entrevistó a la directora de la Comisión de Discapacidad.

Por lo tanto, puede decirse que la muestra fue de tipo intencional y tuvo en cuenta el tipo de discapacidad que presentan los alumnos incluidos en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan; el trayecto educativo de las

personas con discapacidad (preferentemente alumnos avanzados en la carrera) y la disciplina científica escogida por las personas con discapacidad incluidos en la Universidad Nacional de San Juan.

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, elaboradas a partir de tópicos preestablecidos, permitiendo no solo guiar el desarrollo de las mismas sino también obtener información más amplia y en profundidad.

Voces de los estudiantes

Las políticas inclusivas son claras y contundentes. Pero ¿traducen realmente lo que sucede en las prácticas educativas?, ¿cómo son las trayectorias cuando los estudiantes tienen discapacidad? ¿Qué barreras se observan? ¿Se pueden garantizar trayectorias continuas y completas? ¿Cómo fueron las condiciones de acceso, permanencia y egreso en el ámbito universitario? ¿Qué opinan los actores involucrados?

Aquí algunos relatos:

[...] “En mi caso, estaba acostumbrado a salir al último y el profesor me atajaba y me decía un comentario de que si no había pensado estudiar otra carrera o dedicarme a otra cosa, pero fueron comentarios a los que me mantuve al margen. No me afectaron, yo les demostré que puedo darles un examen como los demás, que no tiene relación la muleta con lo que yo pueda escribir.” (Fe, estudiante de Ingeniería Industrial con discapacidad motriz).

[...] “Bueno, yo llegué acá (Escuela de Música) y pregunté si podía entrar, me dijeron que debía ir a estudiar a Buenos Aires. Por lo que no podía ver, imagínate venía ilusionada, creía que me iban a decir “sí, las inscripciones son tal día, venite”. Yo no me quería ir a estudiar a otro lado, tengo toda mi familia acá, entonces una amiga me dijo por qué no iba a hablar con H. V. (integrante de la Comisión de Discapacidad), fui y le expliqué la situación y él comenzó a hacer reuniones diplomáticas con la Escuela de Música para que la misma accediera por lo menos a tomarme la prueba de ingreso -de aptitud se llama- para ver si escuchas bien y demás cuestiones. La Comisión de Discapacidad intervino, la Escuela de Música no le creía, entonces fueron a hablar con

la Escuela Braille para ver si yo podía estudiar música. La Escuela de Música no creía en mi palabra, necesitaban la voz de terceros.” (Fa, estudiante de música, ciega).

[...] “Y, por ahí también encontrás obstáculos. A lo largo del cursado, se presentan situaciones adversas y, pienso, el desconocimiento se torna en discriminación [...] una profesora me preguntó si sabía leer, ¡¡imagínate!! Uno “aprende a leer” un montón de cosas de esas actitudes y comentarios; otra profe, en el seminario de televisión, me dijo que mi imagen no era estética [...] bueno, profe, le dije, pero la materia la tengo que aprobar, no sé si trabaje en la tele. Deben haber sido menos los comentarios malos, pero cuando estás fortalecida, esas balas no te entran. Hice un trabajo en fotografía donde me propuse hacer una producción fotográfica de las barreras físicas que hay en la facu. Y encontré muchas. Los profes me preguntaron si yo había puesto tantos obstáculos para las fotos [...]. Yo escribo más lento, entonces en los exámenes por ahí los profesores escribían lo que yo les dictaba y al terminar firmaba los exámenes. Algunos los di orales. Solo reprobé un examen en toda la carrera. La comisión acompañó mucho toda mi trayectoria. Fue indispensable.” (E., Licenciada en Comunicación Social con discapacidad motriz).

En el discurso de los estudiantes se observa la presencia de barreras, tanto del orden de lo físico como también actitudinales, aquéllas que provienen de las representaciones sociales que tenemos en relación a una temática.

En tal sentido Moscovici, citado por Sartori de Azocar (2010), refiere las representaciones sociales como “universos de opinión” y propone “tres dimensiones de la representación social para analizarla con fines didácticos y empíricos: la información, el campo de representación y la actitud” (p. 25).

En tanto que Jodelet, en el mismo libro, plantea que “la noción de representación social se sitúa en la intersección de lo psicológico y de lo social [...]. Es una forma de conocimiento espontáneo, ingenuo, de interés para las ciencias sociales, denominado saber del sentido común, que se distingue del conocimiento científico” (Sartori de Azocar, 2010, p. 22).

Muchas veces las representaciones sociales están asociadas a conceptos erróneos que actúan como prejuicios en cuanto a las reales facultades de una persona con discapacidad.

Las barreras asociadas a la falta de información, como comentarios descalificativos, son nocivas, y en algunos casos pueden dificultar la permanencia dentro del nivel superior.

“Es más, recién ahora se está instalando la problemática de la discapacidad, lo de la concientización. Antes se los veía como minusválidos, que no puede, que hay que ayudarlo, a esta persona no la queremos porque no nos sirve.” (M., estudiante de Abogacía con disminución visual).

“Yo quiero que me reconozcan por ser JC, no por el de la silla de ruedas. Y la verdad que las condiciones de acceso para llegar a la facultad son muy complicadas. Hay profesores también que te la complican, que te miran con lástima, como diciendo, no vas a llegar a ningún lado. El camino de la inclusión es largo, difícil. La comisión tiene un rol fundamental, a mí me ayudó mucho. Ojalá dejemos huellas para las futuras generaciones”. (J.C., estudiante de Periodismo con discapacidad motriz).

[...] “Como te dije, mi problema no era el plan de estudios sino la movilidad. Hubo problemas de profesores, que los tengo identificados, pero no los puedo nombrar porque queda mal; hubo una resistencia por parte del equipo docente de decir: ‘bueno no vas a cursar en el pabellón central, o sea un primer piso donde hay escaleras empinadas y al aire libre’. Cuando llueve y a las siete de la mañana se complica. Mis compañeros y la gente que esta acá, un 99 % me va a ayudar, tienden a hacerlo sin avisar, yo a veces me dejo ayudar y por ahí no. La gente que me conoce sabe cuándo sí y cuando no, a veces el remedio es peor que la enfermedad, por querer ayudarme podemos caernos los dos. Está bien, nadie tiene por qué saber ese tipo de cosas, eso se aprende en la marcha y cuando te toca. Nadie se imagina que va haber una persona con muletas o en silla de ruedas en la facultad, o sea sí, pero no que te la encuentres aquí y ahora.” (Fe).

“En las materias que a mí me tocó hacer en primero y en segundo eran todas de aula, es decir, cursar y rendir y ya está. Más adelante, que eran más prácticas, más de laboratorio, habían comentarios que me decían otros profesores, no los de las cátedras, como por ejemplo en la materia de Física-Química, que habían sustancias peligrosas, que me podía quemar una mano por estar con muletas, pero es algo que le puede pasar a cualquier persona, no solo a mí. He ido a los hospitales y con toda la radiación que hay nunca me pasó nada. Los profesores me dijeron: elegiste esto, arréglatelas, un poco así, porque uno es un número”. (Fe).

Las barreras observadas impactan directamente en las trayectorias de los alumnos con discapacidad, observándose la presencia de trayectorias reales, en algunos casos, discontinuas por cuestiones académicas.

“En cuanto a las demás materias, son iguales, pero donde yo me veo más atrasada o desnivelada es en instrumento, porque en el primer año que empecé a estudiar acá el profesor me dio obras de guitarra muy sencillas como para ver si yo leía, primero que nada, es decir, para que yo me adaptara al sistema de lectura que estaba incorporando, que era el de musicografía. Entonces yo siento que fue como un año perdido, ya que tocaba obras muy sencillas y no me sirvió para rendir; yo hace como tres años que debería haber rendido guitarra y todavía no puedo hacerlo, llevo tres años en la misma guitarra, en el mismo módulo y no está bien. Hasta que envían las partituras en Braille y yo las estudie, se puede decir que no estoy en las mismas condiciones que los demás. El sistema de enseñanza es mucho más lento. No sé si me entiendes.” (Fa).

“Yo observé violencia institucional por motivos de discapacidad y fueron resueltas. Entiendo que tienen que ver con la forma en que uno proyecta y vive las cosas. Se entiende a la discapacidad como forma de desventaja. Yo soy E, no soy una discapacidad; una profesora me dio un recorte con una foto de una silla, y me dijo que esa silla me identificaba. Eso es violencia. La comisión de discapacidad acompañó mucho mi trayectoria, H.V un genio. La carrera la hice en 7 años, un año tuve que parar por motivos de salud. La verdad considero que la hice bastante bien, aunque observo bastante violencia desde el discurso”. (E.).

Para superar las barreras es necesario, la presencia de un sistema de apoyo que escuche, atienda y actúe en pos de los derechos de las personas con discapacidad. Las configuraciones de apoyo son definidas como:

“Las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria [...] las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Éstas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales”. (CFE, 2016, p.3).

En el discurso de los estudiantes entrevistados se observa el gran apoyo de la Comisión de Discapacidad de la UNSJ para garantizar que las trayectorias reales continúen y completen su cauce. Ya sea desde la infraestructura edilicia, como también como agentes que orienten a los profesores en la temática de discapacidad.

En la UNSJ, la Comisión de Discapacidad, desde el discurso de los actores involucrados, cumple ese rol.

El 12 de agosto de 2011, y por Resolución N° 1223 del Consejo Superior, se creó en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, como órgano asesor del Rector, la Comisión de Discapacidad. La misma tendría como objetivo el desarrollo de acciones que propicien la accesibilidad universal, la inclusión educativa y laboral, y la igualdad de oportunidades en el ingreso, tránsito, permanencia y desempeño en la Universidad, de estudiantes, docentes y no docentes con discapacidades motoras, visuales, auditivas, psíquicas, cognitivas y de otras características, facilitando su accesibilidad en todos los niveles y espacios de la Universidad.

La Comisión de Discapacidad es el ámbito pertinente para la consulta y asesoramiento en temas relacionados a:

1. Normativas sobre la temática.
2. Asesoramiento a autoridades, personal de apoyo universitario, investigación y docentes de diferentes unidades.
3. Abordaje de adecuaciones curriculares para alumnos con discapacidad.
4. Asesoramiento para adecuaciones edilicias que permitan superar las barreras arquitectónicas que impiden la accesibilidad de personas con movilidad restringida.
5. Otros temas relacionados a la problemática de la discapacidad.

Dos años más tarde (2013), y por la Ordenanza N°1 del Rector, se deja establecida la misión, los objetivos y las funciones de la Comisión de Discapacidad, y además se aprueba el reglamento de funcionamiento.

Una universidad inclusiva propicia el principio de equidad para todos, apropiándose y garantizando una oferta de calidad para promover los aprendizajes. La universidad inclusiva sustenta bases para garantizar la accesibilidad académica.

La accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria. Por ello, sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional, atiende específicamente los aspectos curriculares para propiciar la formación integral y el enriquecimiento curricular en función del perfil o las competencias requeridas para la vida profesional.

“La Comisión de Discapacidad se generó a partir del interés de abordar la temática por parte de integrantes de la comunidad universitaria que eran docentes como S., J.P.; ella trabajaba en la Facultad de Ciencias Sociales, que a su vez tiene una problemática personal de discapacidad y ha estado haciéndose cargo de una cátedra libre relacionada con el tema de los derechos humanos en general, derecho de la mujer e inclusión educativa. Y J.P. trabaja mucho lo relacionado con las adaptaciones tecnológicas de personas con discapacidad. En el año 2010, antes de que yo ingresara, se generó esta comisión para hacerse cargo -función ad honorem que depende del Rectorado de la Universidad Nacional de San Juan--de tres ejes fundamentales: la accesibilidad física, accesibilidad académica y accesibilidad comunicacional. Yo me integré a la Comisión como representante de la Facultad de Filosofía y después tuve la oportunidad de ser elegida por mis colegas para reemplazar a JP que fue el primer coordinador de la Comisión.” (LM, coordinadora de la Comisión de Discapacidad UNSJ).

[...] “Se empezó a trabajar con el área de construcción universitaria, se presentaron proyectos que eran convocados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación y también la Universidad fue destinando fondos para ir resolviendo todos los problemas de rampas, ascensores, baños accesibles, entonces se han ido poco a poco presentando las convocatorias para el financiamiento, que es lo costoso, para que el área de construcciones se haga cargo de todo esto. No solo en las cinco facultades sino

también en los colegios pre-universitarios, en los cuales han ido surgiendo diversas problemáticas, como por ejemplo en la Escuela de Comercio para un alumno se hizo una rampa, se habilitó el baño; en la Facultad de Ciencias Exactas se tuvo en su oportunidad un alumno sordo, entonces se hizo a través de un proyecto una adecuación en un aula: a través de un aro magnético el alumno podía escuchar las clases y acceder a esta posibilidad. Después, con respecto a la accesibilidad comunicacional y académica, se ha fortalecido la idea de concientización sobre la necesidad de conocer la problemática para poder dar el servicio como corresponde con todas las adaptaciones y disposición que hace falta para todo esto.” (L.M.).

El discurso de los actores involucrados y las prácticas observadas dan cuenta de que las poblaciones estudiantiles con discapacidad dentro de la UNSJ realizan sus trayectorias socioeducativas acompañadas de diversos factores que actúan, en muchos casos, como barreras; y en otros, como sistemas de apoyo a la inclusión educativa.

Ante la pregunta: ¿qué significa ser estudiante universitario con alguna discapacidad?, varios actores plantearon la necesidad de resaltar la perspectiva del modelo social, como sujetos de derecho, más allá de la cualidad (discapacidad) que los pueda poner en desventaja. Ellos son E., F.; J.C., M., F. No quieren ser denominados como *la de la silla de ruedas, la ciega, el de muletas*, etc. El lenguaje constituye un medio a través del cual las personas se comunican entre sí. No obstante, no está exento de prejuicios y muchas veces reproducen un discurso estigmatizante, que encuentra sus fundamentos en el paradigma de “normalidad” hegemónico. En el caso particular de las personas con discapacidad, la discriminación en el lenguaje se evidencia en la utilización de ciertos términos propios de la perspectiva del modelo médico o rehabilitador, adoptando una concepción reduccionista y asistencialista de las personas con discapacidad. La depuración terminológica es un gran paso que tenemos que dar como sociedad y como docentes, para evitar la utilización de eufemismos que muchas veces alejan a las personas con discapacidad de su real identidad y potencialidad. Es por ello que desde la Convención de los Derechos de las Personas con

Discapacidad surge la imperiosa necesidad de denominarlas así, **personas con discapacidad**:

Terminología que permite cuidar la individualidad de cada sujeto y ubicar a la discapacidad en su rol de cualidad, que no agota ni define todo lo que un sujeto es o pueda llegar a ser. Es necesario que la terminología utilizada comunique que las personas con discapacidad son, ante todo, personas que viven, sueñan, estudian, piensan, trabajan, tienen familia y son parte de un todo. No solo su silla de ruedas, su audífono, su bastón, su forma de expresarse diferente (INADI, 2012, p. 28).

Otro factor que impacta en la continuidad o cauce de las trayectorias socioeducativas son las representaciones sociales que los docentes tienen del alumnado con discapacidad. En concordancia con la utilización de un lenguaje peyorativo, muchas veces las representaciones sociales acerca de la discapacidad están ligadas a la idea de no poder, “no vas a llegar a salir en la tele” (testimonio de E.), “te tenés que ir a estudiar a otra provincia” (testimonio de F.), “habían comentarios que me decían otros profesores, no los de las cátedras, como por ejemplo en la materia de Física-Química, que habían sustancias peligrosas, que me podía quemar una mano por estar con muletas, pero es algo que le puede pasar a cualquier persona, no solo a mí” (testimonio de Fe).

En el libro *Discapacidad y Representaciones Sociales*, la Especialista María Luisa Sartori de Azocar plantea:

El estudio de las representaciones sociales sobre la discapacidad implica una estrecha relación entre investigación y formación docente. En este marco, coincidiendo con Achilli (2004), es fundamental la necesidad de proyectar y concretar una formación docente prolongada y permanente sobre el tema planteado, incorporando un trabajo de articulación reflexiva e intelectual con los conocimientos sistemáticos derivados de las investigaciones y de los abordajes educativos más inclusivos (Sartori de Azocar, 2010, p. 163).

Y continúa,

El docente, al recuperar su producción subjetiva e intersubjetiva, como sujeto activo y pensante en la formación docente, le permite asumir una actitud dispuesta y comprometida, para crear alternativas ante lo diverso y lo heterogéneo del hecho educativo. Esto genera una nueva demanda social basada en las transformaciones globales que orientan la reflexión de los individuos y de los grupos, afirmando su singularidad o su particularidad, su libertad y deseo de reconocimiento para sí y para los otros (Sartori de Azocar, 2010, p. 167).

En cuanto a los factores que posibilitan la continuidad de las trayectorias socioeducativas, todos los actores entrevistados acordaron el rol fundamental que tiene la Comisión de Discapacidad de la UNSJ como sistema de apoyo que garantiza la accesibilidad, igualdad de oportunidades, el ingreso, permanencia y egreso de las carreras universitarias.

Conclusiones

Acerca de las conclusiones finales se puede inferir que, al tratarse de un estudio de casos, la metodología empleada nos permite conocer de cerca la trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad insertos en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan y, al tratarse de un espacio poco explorado, este artículo servirá de aporte para futuras investigaciones aumentando los conocimientos en torno a los procesos inclusivos que se vienen produciendo.

Se arribó a las siguientes ideas:

- La comisión de Discapacidad de la UNSJ actúa (desde la voz de los estudiantes) como un sistema de Configuraciones de Apoyo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, garantizando en muchos casos, la accesibilidad académica y física.
- Las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad no son lineales ni continuas. Están afectadas por un sistema que generalmente no atiende a la diversidad ni singularidad estudiantil.

En el discurso de los actores se advierten barreras encontradas en el ingreso, permanencia y egreso.

- El desconocimiento de la discapacidad y la inclusión educativa, como también las representaciones sociales que se tienen al respecto, actúan como barreras académicas al aprendizaje.
- Las políticas universitarias son escasas y magras, impidiendo materializar una real inclusión educativa para estudiantes con discapacidad.
- Desde el ámbito universitario se observan deficiencias en la inclusión educativa, ya sean desde las políticas, repercutiendo en las prácticas e impactando en una cultura inclusiva poco desarrollada.

Reflexiones finales

El desafío es grande, nuestra labor como docentes, aún mayor. Estamos transitando una universidad más inclusiva, un modelo social de la discapacidad, en el cual todos y cada uno de los estudiantes es un sujeto de derecho. Como tal, deben garantizarles las condiciones de accesibilidad académica y edilicia para el ingreso, permanencia y egreso de todos, asumiendo que la discapacidad es una cualidad más, dentro de la diversidad. Como docentes debemos promover estrategias y acciones específicas para que los estudiantes con discapacidad continúen, encaucen y completen sus trayectorias reales. Es nuestra tarea.

Referencias bibliográficas

Castro, E. (2017). *La inclusión educativa de personas con discapacidad en la UNSJ: estudio de casos*. (Tesis de Grado) Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, San Juan, Argentina.

Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16 Promoción, Acreditación, certificación, y titulación para estudiantes con discapacidad.

Comisión de Discapacidad de la Universidad Nacional de San Juan. Ordenanza N° 1 del año 2013 del Rector. Recuperado de <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/Ord01-13-R.pdf>

INADI, (2012). *Discapacidad y no discriminación*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sancionada en el año 2006. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Ley de Educación Superior N° 25.573/2002. Modificación de la Ley N° 24.521/95.

Naciones Unidas (2006-2008). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sartori de Azocar, M. L. (2010). *Discapacidad y Representaciones Sociales -de la educación especial a la educación inclusiva-*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.

Terigi, F. (Febrero 2010). *Las cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. En Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Jornada de apertura Ciclo lectivo 2010. La Pampa, Argentina.

La sistematización de experiencias y la investigación social en las universidades nacionales argentinas a partir del neoliberalismo

The systematization of experiences and social research in Argentine national universities from neoliberalism.

A sistematização de experiências e pesquisas sociais nas universidades nacionais argentinas a partir do neoliberalismo

Ana María Masi¹

Resumen

El presente trabajo aborda algunos interrogantes surgidos en el marco de la realización de una tesis doctoral, cuyo objeto central es la construcción colectiva de conocimientos en el marco de una formación en Educación Popular. La sistematización de experiencias es el recurso adecuado para tal fin puesto que, como método de investigación social educativa, es capaz de construir

¹ Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. vascamasi@gmail.com

conocimiento académico, a la vez que permite teorizar aspectos y problemas de la realidad desde la perspectiva de los sujetos.

En las universidades públicas argentinas, dentro de las metodologías de la investigación, la sistematización de experiencias estuvo presente como método hasta los años '80, pero luego comenzó a ser considerada un aspecto instrumental del análisis de la información; desdibujando su verdadero potencial político que es la construcción colectiva de conocimientos. Sin embargo, su desarrollo continuó al margen de la academia en las organizaciones y entidades de educación popular. Para dar cuenta de ese proceso, se realiza un recorrido que evidencia la solidez de su planteo como forma de conocimiento.

Teniendo en cuenta que, a partir de los '90, el avance del proyecto neoliberal introdujo cambios sustanciales en las agendas de Ciencia y Técnica de las universidades nacionales argentinas, se analizan posibles relaciones entre la escasa referencia a la sistematización de experiencias y la actual estructura administrativa-científica de nuestras universidades, que opera como un disciplinador de los procesos investigativos. Finalmente, se plantean algunas discusiones pendientes y desafíos a asumir en la investigación de las ciencias sociales.

Palabras clave: sistematización de experiencias, construcción colectiva de conocimientos, universidades nacionales argentinas, investigación social, neoliberalismo.

Abstract

The present work addresses some questions that have arisen in the framework of the realization of a doctoral thesis, whose central objective is the collective construction of knowledge within the framework of a training in Popular Education. The systematization of experiences is the appropriate resource for this purpose since, as a method of educational social research, it is capable of constructing academic knowledge while allowing to theorize aspects and problems of reality from the perspective of the subjects.

In Argentine public universities, within the research methodologies of the investigation, the systematization of experiences was present as a method until the 1980s, but then it began to be considered an instrumental aspect of the analysis of information; blurring its true political potential that is the collective

construction of knowledge. However, its development continued outside the academy in popular education organizations and entities. To account for this process, a journey is carried out that shows the solidity of his approach as a form of knowledge.

Taking into account that, from the 90s, the advance of the neoliberal project introduced substantial changes in the Science and Technology agendas of Argentine national universities, possible relationships between the scarce reference to the systematization of experiences and the current administrative-scientific structure of our universities are analyzed, who operate as a disciplinarian of the investigative processes. Finally, there are some pending discussions and challenges to be assumed in social science research.

Keywords: systematization of experiences, collective knowledge construction, Argentine national universities, social research, neoliberalism.

Resumo

Este trabalho aborda algumas questões que surgiram no âmbito da realização de uma tese de doutorado, cujo objetivo central é a construção coletiva do conhecimento no âmbito de uma formação em Educação Popular. A sistematização de experiências é o recurso adequado para esse fim, uma vez que, como método de pesquisa social educacional, é capaz de construir conhecimentos acadêmicos ao mesmo tempo que permite teorizar aspectos e problemas da realidade na perspectiva dos sujeitos.

Nas universidades públicas argentinas, dentro das metodologias de pesquisa, a sistematização de experiências esteve presente como método até a década de 1980, mas posteriormente passou a ser considerada um aspecto instrumental da análise de informação; obscurecendo seu verdadeiro potencial político, que é a construção coletiva do conhecimento. No entanto, seu desenvolvimento continuou fora da academia em organizações e entidades de educação popular. Para explicar esse processo, é realizado um percurso que mostra a solidez de sua abordagem como forma de conhecimento.

Levando em consideração que, a partir dos anos 90, o avanço do projeto neoliberal introduziu mudanças substanciais nas agendas de Ciência e Tecnologia das universidades nacionais argentinas, analisam-se possíveis relações entre a escassa referência à sistematização de experiências e a atual estrutura administrativa-

científica de nossas universidades, que atua como disciplinador dos processos investigativos. Finalmente, existem algumas discussões pendentes e desafios a serem assumidos na pesquisa em ciências sociais.

Palavras-chave: sistematização de experiências, construção coletiva do conhecimento, universidades nacionales argentinas, pesquisa social, neoliberalismo.

El interés de compartir esta reflexión nace de la necesidad de ir encontrando pistas que respondan la cantidad de interrogantes que se van planteando en el marco de la elaboración de mi tesis doctoral, que trabaja en torno a la construcción colectiva de conocimientos en el marco de una experiencia de formación en Educación Popular.

Desde la dimensión metodológica, se plantea como recurso principal y adecuado para tal objetivo la sistematización de experiencias. Sin embargo, son bastante escasas las referencias a ella dentro de las metodologías de investigación que circulan en los posgrados, especializaciones y maestrías de las universidades nacionales públicas argentinas en las últimas décadas; situación que habilita una primera pregunta: ¿por qué la sistematización de experiencias hasta los años '80 formaba parte de la investigación social que se realizaba desde los enfoques pedagógicos-sociológicos críticos y en la actualidad solo refiere a un aspecto técnico de procesos más amplios de investigación?

Un segundo cuestionamiento sería pensar si existe alguna relación entre esta escasa referencia de la sistematización de experiencias como modo de construir conocimientos en forma colectiva y las formas/modos que fue asumiendo la investigación en las universidades públicas argentinas a partir de la implementación de las políticas neoliberales.

Dos obstáculos que se han presentado en la investigación y que se vinculan a los interrogantes planteados son: en primer lugar, la extensa

argumentación teórica que ha sido requerida para que se reconozca la sistematización de experiencias como un método de investigación social educativa capaz de construir conocimiento académico y, en segundo lugar, las reglamentaciones vigentes de Ciencia y Técnica para acreditar la formación del doctorado en una temática que escapa a la lógica de investigación actual.

En este trabajo se realizan algunas aproximaciones en los dos sentidos, más que dar cuenta de un resultado de investigación; ya que la misma está en proceso.

Solo a los fines analíticos se desglosan primer interrogante y primer obstáculo, avanzando a continuación en la segunda relación, porque las líneas que los separan, por momentos se desdibujan.

Buscando respuestas al primer interrogante

Tal como se expuso, al momento de fundamentar teóricamente por qué se utiliza la sistematización de experiencias como herramienta metodológica central en el proceso de formación en Educación Popular que lleva adelante la Escuelita Trashumante² se tuvo que argumentar extensamente el sentido de la sistematización como construcción colectiva de conocimientos.

Esto permitió advertir que, desde finales de los años '90, dentro de los enfoques metodológicos encuadrados en la investigación cualitativa, la sistematización de experiencias ha sido reducida a un aspecto instrumental del ordenamiento de información dentro del proceso de análisis.

² La Universidad Trashumante es una red de Educación Popular que ha recorrido en los últimos veinte años casi toda Argentina, realizando talleres de Formación con pobladores, campesinos, artistas, grupos de teatro, murgas, organizaciones barriales, toma de tierras, grupos indígenas, maestrxs. Desde el año 2011 desarrolla La Escuelita Trashumante, en dos regionales Córdoba y Santa Fe a través de Círculos de formación que duran cuatro encuentros con adultxs, jóvenes y niñxs.

La investigación cualitativa no pertenece a un campo disciplinar particular; ya que se utiliza tanto en educación como en historia, sociología, antropología, básicamente porque resulta un instrumento adecuado para la construcción de categorías que permiten una comprensión de la realidad, desde la perspectiva de las prácticas sociales que llevan adelante lxs sujetos. Reconocer la capacidad de las organizaciones sociales y de quienes las integran de construir sus propios conceptos, crear sus categorías de análisis y orientar sus prácticas hacia la transformación social, le otorga a la sistematización de experiencias un sentido político que se esfuma cuando es reducida a una técnica que le permite al investigador -en soledad- crear categorías de interpretación, que pueden o no estar ancladas en la realidad.

La influencia que las sociologías y pedagogías críticas latinoamericanas tuvieron sobre las universidades públicas de Argentina hasta principios de los '90, permitió incorporar como parte del desarrollo científico de las ciencias sociales, los aportes ideológicos y metodológicos de la investigación acción participativa, la educación popular y la educación de adultos entre otros.

Se marca en esos años un punto de inflexión que coincide, en Argentina, con el avance de las ideas del neoconservadurismo y de la puesta en marcha de la reconversión de las universidades hacia el neoliberalismo, que introdujo cambios profundos en todos los sentidos, encaminando la investigación al modelo hegemónico de los países centrales.

Así como la docencia se separó de la investigación, la sistematización de experiencias siguió su desarrollo al margen de la academia y al abrigo de la educación popular y los procesos de organización social. Se detallan a continuación los escenarios y campos del conocimiento que la nutrieron como modo de investigar la realidad social.

- La sistematización de experiencias como construcción colectiva de conocimientos

La sistematización de experiencias se desarrolla en América Latina a partir de la necesidad de interpretar teóricamente las experiencias de nuestras realidades. El trabajo con grupos campesinos desarrollados por Fals Borda, a partir de la década del '50 van mostrando la importancia de incorporar en los trabajos científicos la ciencia popular, que no es otra cosa que la posibilidad de crear conocimiento a partir del trabajo de base, de los campesinos, ocupando un lugar relevante la potencialidad de combinar la investigación social con la acción política de esas bases.

Es la Revolución cubana la que marca un punto de inflexión en múltiples sentidos; se tomará solo el que, por su influencia, resulta significativo en el desarrollo de la sistematización.

El plano geopolítico, posicionó a Cuba a principios de los sesenta como una amenaza para los planes de EE. UU., puesto que aparecía como una opción real y posible a seguir por gran cantidad de grupos y organizaciones que trabajaban en y con *el pueblo*³ en los restantes países de la región, incluidos el incipiente movimiento de los curas del tercer mundo.

Frente a esta posibilidad, EE. UU. lanza la Alianza para el Progreso, presentándola como un programa de ayuda económica y social que favorecería el desarrollo latinoamericano. En realidad, su finalidad implícita, era la identificación y control de los grupos sociales-políticos. Su propuesta intentó cooptar estas organizaciones a través de un modelo de intervención

³ Se toma la palabra *pueblo* porque en ese momento histórico fue la noción que referenciaba al sujeto colectivo que luchaba contra las condiciones injustas del sistema. Luego esta idea fue diversificándose y diferenciando dando lugar a la irrupción de una heterogeneidad de subjetividades y colectivos (trabajadores, trabajadores desocupados, ambientalistas, disidencias sexuales/género, mujeres, docentes-estudiantes, niñez trabajadora, etc.) con sus propias reivindicaciones y algunos elementos comunes.

que incorporaba a la comunidad de modo subalterno y sin protagonismo. Esto generó la reacción de aquellxs que pugnaban por la transformación social desafiándolxs a crear sus propias perspectivas teóricas y a luchar contra el colonialismo intelectual que pautaba que el desarrollo de la ciencia era cuestión de profesionales. Se pueden encontrar argumentos en este sentido en el desarrollo de los enunciados de la Teoría de la Dependencia (Cardozo y Faletto, 1969; Marini, 1973; Cueva, 1974) que planteaban la necesidad de construir teoría a partir de las condiciones propias de las desiguales sociedades latinoamericanas.

También desde la Teología de la liberación se asumió un compromiso social y político a través de las Comunidades Eclesiales de Base, de acompañar el protagonismo “de los que siempre estuvieron ausentes de nuestra historia” (Gutiérrez, 1988, p.16) en la reivindicación de su derecho a la dignidad y a la vida. Constituyendo una praxis vinculada a procesos de recuperación de la memoria colectiva y reflexión de la realidad socio-histórica, junto con la incorporación de aportes de la etnología, la psicología, la antropología que permitieron entender que *“la pobreza es una condición humana compleja y no puede tener sino causas complejas también”* (Gutiérrez, 1988, p.16). Esas primeras construcciones surgidas de las prácticas y *con el pueblo* son el germen de las posteriores sistematizaciones.

Principales aportes

En ese contexto, los principales desarrollos que confluieron en la consolidación de la sistematización como investigación social, según Jara (2018), fueron los realizados desde: el Trabajo Social; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular; el Teatro del Oprimido, y la Investigación Acción Participativa.

Las escuelas de Servicio Social son las primeras que pugnan por reformular su campo científico reconociéndose como Trabajadores Sociales y no como

agentes técnicos que “asisten”. En esta línea, desde mediados de los ‘70 hasta los primeros años de la década siguiente, se encuentran los trabajos de Quiroz, Palma, Dupont, Faleiros, Netto, Quiroga, Lima, Gagneten, que pueden sintetizarse según Jara (2018) en cinco rasgos:

- a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese período; b) la negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el período anterior; c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento; d) la necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico; e) el interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica. (Jara, 2018, p.34).

Otro aporte importante para la sistematización proviene de la Educación de Adultos, que tiene una fuerte expansión en este mismo período, principalmente en las zonas agrarias y campesinas de varios países latinoamericanos. Estas experiencias enfatizaron el valor que tenían los conocimientos de las poblaciones, lo que llevó a lxs educadorxs a conformar grupos y redes de investigación que intentaron “recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias, tarea que luego recibirá el nombre de sistematización” (Jara, 2018, p.36). Publicaciones de toda América Latina permitieron acercar experiencias y compartir perspectivas sobre modos propios del conocer.

Un tercer campo que ha resultado fundamental en la consolidación de la sistematización como forma de investigación, es la Educación Popular ya que, desde sus inicios en el trabajo con los grupos que habían quedado excluidos de la educación formal -definida por Freire como bancaria-, uno de sus principios fundamentales fue la noción de que "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 1972, p.92).

Este reconocimiento generó la necesidad de recuperar todos los saberes que se ponían en juego en los procesos de alfabetización que llevaban adelante educandxs y educadorxs. No habría sido posible acuñar una pedagogía situada, sin entender la significación que tienen ciertas nociones y prácticas para lxs educandxs. Sumado a ello, la pedagogía del oprimido y la importancia de la concientización para la construcción de un sujeto utópico históricamente situado, va a tener una gran influencia en otras búsquedas como el teatro y la comunicación.

Las contribuciones desde el arte, que llegaron de la mano del director y dramaturgo brasileño Augusto Boal, quien imbuido de las ideas freireanas, concibe el teatro como actividad indiscutiblemente política en tanto actividad humana. En ese sentido, entiende que el teatro es un lenguaje, el de la expresión, el que convierte al espectador en sujeto, el que, incorporando el cuerpo, la imagen, la fotografía, habla y desvela la realidad. A esta forma particular de entender la actividad teatral, la denomina teatro del oprimido, sosteniendo que “el teatro es un arma y es el pueblo -todos los oprimidos, los humillados y ofendidos- quien la debe manejar”. (Boal, 2015, p.26).

El tránsito de quien deja de ser espectador para convertirse en actor, conlleva un proceso de transformación que, según Boal, comprende cuatro etapas: conocer el cuerpo, tornar el cuerpo expresivo, entender el teatro como lenguaje y finalmente, el teatro como discurso.

De modo análogo a la sistematización que permite reflexionar una experiencia para reconocer obstáculos, aciertos, conflictos y avances que conducen a replantear algunos aspectos de la práctica a fin de que se mantenga en el camino de la transformación; el recorrido cuerpo-conciencia-lenguaje expresivo-participación-búsqueda de transformación, representa una especie de “registro corporal” que se sistematiza en el camino que lleva de la opresión individual a la búsqueda colectiva de transformación.

Por su parte, es Kaplún quien, a partir de los postulados de la pedagogía del oprimido y la alfabetización de adultos, replantea el modelo comunicacional incorporando a todos los participantes de una experiencia como emisores y receptores de mensajes.

Suma como dimensión fundamental para el logro de la comunicación participativa a la organización popular. La comunicación participativa deviene en proceso educativo, ya que, para construir conocimiento, reflexionar y analizar los pasos a seguir de la organización, es necesario conocer cómo cada persona percibe las situaciones de la realidad. La comunicación les provee los medios de autoexpresión, le ofrece canales para la escucha, la comprensión de los demás, habilita organizar un diálogo intergrupual y convertirlo en un relato colectivo que no es sino la sistematización grupal de su problematización. Sus aportes incluyen la dimensión estética de la comunicación popular; sostiene que “comunicarse es, sobre todo, contar, echar el cuento. Los contadores de historias han sido y aún siguen siendo los grandes comunicadores naturales del medio popular.” (Kaplún, 1985, p.175).

Una larga trayectoria y sin embargo...

Al margen de la academia, la sistematización de experiencias no solo es una práctica constante de organizaciones sociales y grupos de educación popular; sino que existen grupos de científicos sociales de distintos países latinoamericanos, como Alforja y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), que forman a través de seminarios y cursos. También diferentes revistas dedicadas a esta temática, tales como la revista Decisio, dependiente del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; La Piragua, revista latinoamericana y caribeña de Educación y Política, que depende del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, entre otras publicaciones.

Este estado del arte permite conjeturar en torno a algunos argumentos que expliquen las posibles causas para que la sistematización de experiencias no forme parte de la investigación actual o haya sido reducida a una cuestión instrumental.

- Una primera explicación puede encontrarse en el análisis que desarrolla De Sousa Santos (2006) al analizar la razón de la modernidad colonial eurocentrada que opera sobre las ciencias sociales. Ésta recurre a dos mecanismos: por un lado, tiende a tomar la parte por el todo, y por el otro, contrae el presente y expande el futuro.

Se produce entonces un gran “desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas.” (De Sousa Santos, 2006, p. 5). A pesar de esta riqueza, asistimos a una realidad de monoculturas, sobre el saber, el tiempo, la naturalización de las diferencias, la escala dominante y los modos de la producción capitalista. Estas monoculturas se erigen como totalidad pretendidamente universales, invalidan otras formas de conocimientos, otros tiempos, naturalizan jerarquías y consideran al capitalismo occidental como único modelo.

En este caso, la “ausencia” de la sistematización es el resultado de la combinación de las monoculturas del saber, del tiempo y de la escala dominante. Ya que, al apartarse de los modos rigurosos que impone la investigación tradicional; desenvolverse según los tiempos de las experiencias de las organizaciones/grupos con quienes trabaja y provenir de los sectores empobrecidos de los países más empobrecidos aún, la produce como un “saber local”, reservando el estatus de ciencia al “conocimiento único” pretendidamente universal.

- Un segundo argumento a considerar es que, tal como se ha desarrollado, la sistematización de experiencias implica un proceso para el que se construye una propuesta metodológica, es decir,

una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer, que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra parte, deberá estar abierto a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino, somos, a su vez, caminantes. (Jara, 2018, p. 164).

Esta caracterización implica el carácter flexible y dinámico del proceso, ya que no hay que perder de vista que lo fundamental es que responda a la transformación cualitativa de las prácticas; cuestión que dista considerablemente -al menos en dos aspectos- del tipo de investigación científica que se desarrolla desde la comunidad científica académica. Por un lado, difícilmente modifique su curso y por el otro, quien investiga, en general, es ajeno o no está involucrado en la experiencia en sí.

Al respecto, André Aubry (2011) afirma que “ensimismado en su estatus, el investigador se cree un especialista de la producción de conocimientos sin que sepa desaprender lo aprendido ante las revelaciones cognitivas de la práctica social de sus interlocutores del campo.” (Aubry, 2011, p. 60); con el agravante de obviar aquello que no entiende o que no confirma sus proposiciones. No hay que perder de vista que cuanto más alienado (en el sentido marxista) se encuentre quien investiga, mayor probabilidad de que no realice cuestionamientos sustantivos a los modos ni a los resultados con que opera la ciencia.

- Una tercera razón para desdibujar la sistematización de experiencias, es la intención de des-armar el potencial político que representa, ya que su reflexión hace entrar en diálogo distintos vivires, que conjugan razón, emoción, acción y organización; habilitando miradas integrales de las problemáticas. Dice Lander (2000) “la censura

metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que hace” (p. 123). Cuestión para nada ingenua en el contexto neoliberal, ya que la ajenidad, contrasta no sólo con las formas colectivas de construcción de conocimientos, sino con las posibilidades de asumir posicionamientos críticos que trabajen en pos de la transformación social.

Respecto al segundo interrogante

A continuación, se trabajan algunas reflexiones en torno al segundo interrogante planteado sobre si existe relación entre la escasa referencia en las investigaciones académicas de la sistematización de experiencias como modo de construir conocimientos en forma colectiva y la lógica que fue asumiendo la investigación en las universidades públicas argentinas a partir de la implementación de las políticas neoliberales.

La ciencia, en tanto construcción humana, no es ajena al contexto en el que se desarrolla, por tanto, la lógica que asume la investigación en un momento y lugar determinado, está relacionada a concepciones, prácticas y normativas específicas que definen los parámetros entre los cuales se expresa.

En ese sentido, es válido –tal como se hizo con la sistematización de experiencias- realizar un recorrido por los marcos legales que fueron reglamentando la política de investigación en las universidades nacionales argentinas, para luego, tomando algunos aportes teóricos, analizar de qué manera esta normativa se traduce en un modo particular de hacer ciencia y de legitimarla. Como ejemplo se describe un obstáculo que puso en tensión un aspecto de la reglamentación del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

La investigación en las Universidades Nacionales argentinas a partir del neoliberalismo

En los años previos a avance neoliberal, podía aún reconocerse en diversas investigaciones el compromiso social e histórico que asumían al priorizar la necesidad de “producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí.” (Fals Borda, 2015, p.279).

Sin embargo, a mediados de la década del '90, “las políticas neoliberales, conllevaron una fuerte desregulación económica y una reestructuración del Estado” (Svampa, 2005, p. 10). En Argentina, el menemismo fue la arena donde muchos cambios tuvieron lugar en la educación superior; con o sin consenso, reglamentaron la investigación y la docencia desde una lógica mercantilista e individual. Se produjo una reconfiguración del esquema de investigación acorde a las propuestas de los organismos internacionales que delimitaron el modelo de ciencia a adoptar. A la vez “se fue desplegando un conjunto de instrumentos e instituciones ad-hoc, ya no sólo relacionadas con la profesionalización de la investigación científica, sino con la profesionalización de las políticas científicas.” (Kreimer, 2018, p. 42).

La primera normativa en este sentido fue el Decreto N° 2427/93, que destacó la necesidad de incorporarse al paradigma mundial científico-tecnológico, siendo necesario para ello el desarrollo de nuevas tecnologías basadas en la investigación. El lugar que tuvieron las ciencias sociales en esa legislación fue la de formar “recursos humanos para desarrollar tareas analíticas tendientes al diagnóstico e interpretación de los fenómenos sociales” (Decreto 2427, 1993), dejando de lado la intervención real en la solución de los problemas de la realidad.

También este decreto estipuló un incentivo económico para los docentes o equipos que se presentaran como investigadores. Como modo de diferenciar docencia de investigación, se dispuso un sistema de categorización (que aún perdura) marcadamente meritocrático donde se premió con mayor

remuneración a quienes resultan más productivos a esta concepción científica. Para cumplimentar con ello se pusieron a disposición entidades públicas como CONICET, Secretarías de Ciencia y Técnica (SCyT) de las universidades nacionales, Área programas nacionales prioritarios y también organismos privados e internacionales que contaran con sistemas de financiación.

En un contexto donde Cavallo, Ministro de Economía, mandaba “a los científicos a lavar los platos” como parte de un salvaje ajuste en el sector. (Bilmes, Carrera, Andrini y Liaudat, 2018, p. 73) y atravesados por una marcada descolectivización, esta propuesta fue la forma más eficaz de vencer la resistencia de algunos sectores docentes y sindicatos, que visualizaban claramente, que esa nueva estrategia beneficiaba sobre todo a las empresas multinacionales (laboratorios, agroindustria, biogenética).

En el año 1995, la Ley Nº 24.521 de Educación Superior, reafirma esta tendencia definiendo niveles de calidad y excelencia para los cuales los docentes debían reconvertirse y actualizarse, otorgando mayor importancia a la investigación, pero no siendo del todo específica para la agenda investigativa.

Será la Ley 25.467 (2001), sancionada varios años después, la que va a delimitar claramente lo que a Ciencia, Tecnología e Innovación en las universidades nacionales refiere. Estableciendo dentro de los objetivos:

“estimular y garantizar la investigación básica, aplicada, el desarrollo tecnológico y la formación de investigadores/as y tecnólogos/as; desarrollar y fortalecer la capacidad tecnológica y competitiva del sistema productivo de bienes y servicios y, en particular, de las pequeñas y medianas empresas; potenciar y orientar la investigación científica y tecnológica, estableciendo planes y programas prioritarios; [...] Impulsar acciones de cooperación científica y tecnológica a nivel internacional, con especial énfasis en la región Mercosur” (Ley 25.467, 2001).

Estas resoluciones afectaron directamente los diversos campos científicos, cuestión que condujo a redefinir cuáles serían las carreras consideradas prioritarias y según este criterio también se distribuyó el financiamiento de investigación y un aporte financiero diferencial destinado a la formación de recursos humanos. Situación que evidencia -siguiendo a Behar, 1993)- que “el espacio de investigación es un diálogo que existe en campos de poder inestables y cambiantes, en los cuales se cuestionan y reproducen relaciones de desigualdad” (Citado en Mora Bayo, 2011, p. 88).

Las premisas y agendas de investigación de Ciencia y Técnica (CyT) de las universidades públicas argentinas fueron adecuándose a estas normativas; ajustando tiempos, delimitando formatos, exigiendo cada vez mayor cantidad de acreditaciones para quienes querían investigar, estableciendo criterios entre proyectos según mayor producción, mayor cantidad de publicaciones, que no quiere decir mayor conocimiento. Al respecto, sostiene Kreimer (2018) que “las evaluaciones realizadas en base a los papers están más marcadas por los imperativos burocráticos que por un objetivo sustantivo de evaluar las prácticas científicas, los procesos y el sentido de la producción de conocimiento.” (p. 51).

Este devenir acorde a la coyuntura de las políticas nacionales más amplias, ha consolidado una estructura administrativa-científica que encorseta los procesos investigativos y de formación. Vale como ejemplo el obstáculo que representó la acreditación de una formación que como doctoranda realicé. Según el Comité Académico, la acreditación de esas horas ponía en tensión la reglamentación del Doctorado en Educación que corresponde a Ordenanza 009/17, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en donde curso. La estructura es personalizada y prevé un Programa de Cursos de Posgrados y pasantías de posgrado que se elaboran entre Director y doctorando. Dicho plan tiene que contemplar tres criterios, según la ordenanza: el primero es que debe

armarse en función del perfil académico del/de la postulante y de la formación de Posgrado necesaria para emprender con solidez el campo de conocimiento que resulta del Plan de Tesis; el segundo es que los cursos de posgrados deben ser dictados por especialistas reconocidos en el campo de estudio particular y por último, que estos cursos pueden realizarse en el ámbito de instituciones universitarias Nacionales o Privadas o Institución del medio o del exterior que sean reconocidos por el Comité Académico de la Carrera.

En el 2018, durante seis meses y con 200 horas de duración, realicé el “Curso Latinoamericano y Caribeño en Formación Virtual en Sistematización de experiencias: sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora”, que se desarrolla desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), cuyo presidente honorario y socio fundador fue Paulo Freire, y quienes coordinan hoy son intelectuales de amplia formación y trayectoria en la academia y fuera de ella; especialistas en Sistematización de experiencias como Oscar Jara, Fabiola Bernal Acevedo, Alfonso Torres, María Rosa Goldar, Luis Zanabria entre otrxs. Como puede interpretarse, la formación cumple con los tres criterios que la reglamentación exige; sin embargo, en un principio, hubieron dos objeciones para acreditarlo como tal y era que la certificación no decía la palabra “posgrado” y que no era una “universidad”. Tuvimos que realizar con mi director, una extensa justificación que incluye el detalle de la trayectoria por más de cincuenta años de trabajo de la CEAAL en todos nuestros países del sur, los libros escritos por lxs profesores del curso y el proyecto que fue necesario presentar para ser admitida dentro del curso, puesto que se pasa un proceso de selección previo.

Esta pesquisa permitió advertir también que en las universidades de los países latinoamericanos y del Caribe, con excepción de Costa Rica y Colombia, son prácticamente inexistentes las ofertas de posgrados en

sistematización de experiencias como modo de construcción colectiva de conocimientos. Cuestión no llamativa si se tiene en cuenta que, en lo que a investigación se refiere, los “criterios de evaluación que orientan las políticas de los países latinoamericanos, organizados como un dispositivo disciplinador de prácticas sociales de producción de conocimientos, sólo reproduce las agendas académicas de los grupos de élite académica de los países desarrollados.” (Kreimer, 2018, p. 56).

Siguiendo este argumento, seguramente no deben ser prioritarios para los países desarrollados los conocimientos que surgen de los grupos y organizaciones empobrecidos del sur y que contribuyen a repensar prácticas para sostener formas de reinventar la vida. En ese sentido, se podría esbozar una respuesta al segundo interrogante planteado en este trabajo, que tiende a ser afirmativa respecto a la relación entre la investigación neoliberal y la escasa referencia a la sistematización de conocimientos, pero también puede vincularse -en relación con el primer interrogante- a la acción de reducir un modo de construcción de conocimiento colectivo a una técnica que será traducida en categorías reinterpretadas según quién investigue.

Lander (2000) resume esto cuando afirma que “las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, [...] tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual” (p. 122).

Demostrando una marcada tendencia a reconocer un conocimiento único para un pensamiento único: aquél que refuerza la hegemonía de la ciencia colonial en un doble sentido: económico, al favorecer el capital transnacional, y cultural, por “la facilidad con la que el conocimiento racional se injerta en las legitimaciones del poder” (Rivera Cusicanqui, 2015, p.291).

Más que conclusión, una invitación a asumir desafíos

A partir de las reflexiones expuestas a lo largo del trabajo, no resulta posible realizar una conclusión porque sería un modo de cerrar una discusión que - entre tantas otras de la agenda educativa- continúa abierta.

Por tanto, se opta por plantear un par de desafíos a los que me enfrenta la práctica investigativa de realizar una tesis doctoral, enmarcada dentro de la institución académica, pero cuyo objeto es la construcción colectiva de conocimientos de la “Escuelita Trashumante”, formación en educación popular y análisis de la realidad, que realiza la Universidad Trashumante, conjuntamente con pobladorxs organizadxs de barrios, villas, tomas de tierras, centros culturales, artistas, trabajadorxs de economía comunitaria, pueblos originarios y disidencias de distintas regiones del país.

El primer desafío, orientado a destacar la importancia de re-assumir el compromiso social y político de quienes habitamos las universidades frente a la desigualdad e injusticia de nuestra sociedad; en palabras de Paulo Freire (2002):

“este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta, donde se encuentran los hombres concretos. El compromiso, como propio de la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad, de cuyas ‘aguas’ los hombres verdaderamente comprometidos quedan ‘mojados’, empapados. Solamente así el compromiso es verdadero” (p. 4).

El segundo desafío refiere a la urgente necesidad de dar la discusión en los espacios académicos de producción de conocimientos, respecto a que los lenguajes de las ciencias sociales no pueden seguir marchando en paralelo a la dinámica misma de las organizaciones y movimientos sociales.

En este sentido, es una decisión política mantener el sentido vital de una palabra que se pronuncie para que sea entendida, discutida. Esa palabra no tiene que ser ni única, ni libre de contradicciones, ni verdadera, solo basta

con que sea auténtica. La coexistencia de lo antagónico, de lo “ch’ixi” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 23) entendido aquí como abigarramiento de sentidos, de pasado y futuro, de herida colonial, de gestos y palabras, no debe estar reñido con el sentido de la ciencia, puesto que representa a la vida misma. Es a partir de esa palabra que se generan las acciones colectivas capaces de mejorar la vida de nuestras mayorías.

Si existiese la posibilidad, la única conclusión posible estaría en orden trabajar en pos de una investigación que pueda pensarse y vivirse desde, con y para nuestras organizaciones y movimientos sociales, ya que solo entonces se estará en condiciones de afirmar que no estamos siendo garantes de la destrucción neoliberal de las lógicas colectivas que construyen conocimientos acordes a la necesidad y realidad de nuestros países.

Referencias bibliográficas

Aubry, A. (2011) Otro modo de hacer ciencia. Miseria y Rebeldías de las ciencias sociales. En Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. D.F. México. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Bilmes G., Carrera J., Andrini L. y Liauda L. (2018) Ética, ciencia y compromiso político. Opciones y alternativas desarrolladas por científicos/as sensibles a los problemas sociales. En M.G. De Órtuzar (compl.) Ética, ciencia y política: Hacia un paradigma ético integral en investigación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

Boal, A. (2015) *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editora Interzona.

Decreto 2427 (1993). Universidades Nacionales. Programa de Incentivo docente. Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recupero de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/19168/norma.htm>

Fals Borda, O. (2015) Una sociología sentipensante para América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2002) *Educación y Cambio*. 1ª edición 1976. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf).

Gutiérrez, G. (1988) *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Lima, Perú: Editor Centro de Estudios y publicaciones Universidad de Indiana.

Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Editado por CINDE. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Kaplún, M. (1985) *El comunicador popular*. Quito, Ecuador: Editado por CIESPAL.

Kreimer, P. (2018) Un mundo de papers. La publicación científica entre conocimiento y política. En M.G. De Órtuzar (comp.) *Ética, ciencia y política: Hacia un paradigma ético integral en investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

Lander, E. (2000) Conocimiento ¿para qué? ¿para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 6 (2) 53-72.

Ley N° 24521(1995) Educación Superior Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley N° 25467. (2001) *Ciencia, tecnología y educación*. Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=69045>

Mora Bayo, M. (2011) "Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político". En *Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. D.F. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la Imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta y Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta y Limón.

De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/edicion/santos/santos.html>

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus

Desigualdad y municipios. El derecho a la educación en el Conurbano Bonaerense

Inequality and municipalities. The right to education in Buenos Aires'
Metropolitan Area

Desigualdade e municípios. O direito à educação na Região
Metropolitana de Buenos Aires

**Nora Beatriz Gluz¹, Marcelo David Ochoa², Alicia Liliana Sambrana³ y
Daiana Jacqueline Espínola⁴**

Resumen

El artículo presenta un análisis cuali-cuantitativo de la oferta de nivel inicial y secundario, de los 24 municipios del conurbano bonaerense. Nos interesa mostrar la tensión presente entre el proceso de ampliación de la oferta en términos de superación de las brechas de desigualdad en el acceso y la emergencia de nuevas dinámicas de diferenciación en un contexto en el que la fragmentación educativa

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina - Universidad de Buenos Aires. Argentina
gluzn@yahoo.com.ar

² mardochoa@gmail.com Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

³ alisambrana@gmail.com Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

⁴ daianajacquelineespínola@gmail.com Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

se articula con la presencia cada vez más relevante de los municipios como actores del campo escolar. A través del procesamiento de datos estadísticos oficiales, analizamos, por un lado, la ampliación diferencial del acceso a la escuela en el Conurbano Bonaerense para distintos grupos sociales, y por otro, evidenciamos la presencia selectiva del Estado en los municipios en función de las condiciones de vida de su población, a partir del estudio de la oferta estatal y privada. Por último, examinamos los sentidos acerca del derecho a la educación que subyacen en las respuestas que, frente a las condiciones de escolarización locales, construyen los responsables del área educativa de los municipios en relación de los desafíos pendientes y los recursos que porta cada municipio en atención a las infancias y juventudes. Este trabajo es producto de la sublínea sobre educación del Programa de investigación Interinstitutos “Infancias, Adolescencias y Juventudes en Argentina” de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Palabras clave: derecho a la educación, desigualdad educativa, primera infancia, juventud, municipios.

Abstract

This article shows a qualitative-quantitative analysis of the primary and secondary educational offer in the 24 municipalities of the Buenos Aires suburbs. We are interested in showing tensions between the expansion process of the offer in terms of overcoming the inequality gaps in the access and the necessity of new dynamics of differentiation in a context in which educational fragmentation is articulated with the increasing presence of the municipalities as actors in the school field. Through the processing of official statistical data, we analyze on the one hand the differential expansion to access to schools for different social groups in Buenos Aires' Metropolitan Area while on the other hand we evidence the selective presence from the State in the municipalities in function of the living conditions of its citizens, taking into account the study of the private and governmental educational offer. Finally, we examine the right to education senses which lie beneath the answers given to the local educational conditions, built by those in charge of the educational area of the municipalities related to pending challenges and the resources that each municipality of childhood and youth. This work is the product of the subline about education from the interinstitute investigation program “Childhood, adolescence and youth” of General Sarmiento National University.

Key words: right to education, educational inequality, early childhood, youth, municipalities.

Resumo

O artigo apresenta uma análise qualitativa-quantitativa da oferta de nível inicial e secundário dos 24 municípios da Região Metropolitana de Buenos Aires. Estamos interessados em mostrar a tensão atual entre o processo de expansão da oferta, em termos de superar as lacunas de desigualdade no acesso, e o surgimento de novas dinâmicas de diferenciação em um contexto no qual a fragmentação educativa é articulada com a presença cada vez mais relevante dos municípios como atores do campo escolar. Por meio do processamento de dados estatísticos oficiais, analisamos, por um lado, a expansão diferencial do acesso à escola na região metropolitana de Buenos Aires para diferentes grupos sociais, e por outro, evidenciamos a presença seletiva do Estado nos municípios em função das condições de vida de sua população, a partir do estudo da oferta estatal e privada. Por último, examinamos os sentidos subjacentes acerca do direito à educação nas respostas que, diante das condições locais de escolarização, são construídas pelos responsáveis da área educacional dos municípios em relação aos desafios pendentes e recursos que cada município possui em atenção à infância e juventude. Este trabalho é produto da sub-linha sobre educação do Programa de Pesquisa *Interinstitutos “Infâncias, Adolescências e Juventudes na Argentina”* da *Universidad Nacional de General Sarmiento*.

Palavras-chave: direito à educação, desigualdade educacional, primeira infância, juventude, municípios.

Introducción. El conurbano como territorio de desigualdades

El análisis de la producción académica *sobre y en* el Conurbano da cuenta de cómo este territorio ha ido adquiriendo prestancia como objeto de estudio con características propias. Ya sea por la magnitud poblacional y el modo en que lo que allí sucede tracciona estadísticamente sobre la escala nacional, ya sea por sus características de periferia urbana que lo diferencian tanto de la

capital como del interior, o por la historia de su constitución, que implica que allí se congregan los sectores populares y con ellos tanto los mecanismos de socialización del mundo popular como sus problemas de segregación y exclusión; todos estos elementos hacen de ese espacio social un objeto de especial interés.

Sin embargo, ello no implica que se trata de un espacio social homogéneo. Los estudios muestran más bien todo lo contrario. Se trata de un territorio fragmentado en el que la polarización social se expresa con toda su crudeza y en el que coexisten condiciones de vida desiguales y contrastantes como barrios cerrados y villas de emergencia; municipios con inequidades históricas en términos presupuestarios que diferencia entre administraciones locales con fuerte capacidad de recaudación impositiva junto a otras altamente dependientes de financiamiento provincial o nacional y de su acompañamiento técnico; entre otras múltiples formas de expresión de la desigualdad social (Kessler, 2014; Soldano 2014; Martínez, 2019).

De allí que la desigualdad sea un tópico central de preocupación en territorios en los que conviven clases sociales materialmente desiguales y espacialmente segregadas, con modos de vivir la ciudad de maneras diferenciadas y mutuamente excluyentes y administraciones públicas que son condición y condicionante de dichas desigualdades. En las dos últimas décadas, y al amparo de la reconfiguración de los procesos de desigualdad social, emergen una serie de estudios que ponen el foco en la llamada fragmentación, concepto que pretenden analizar las desigualdades no sólo en su dimensión económica, sino también en la conformación de experiencias socio-espaciales cada vez más aisladas y, por ende, desligadas de “lo común”, que emergen con la crisis de las políticas de protección propias de las sociedades salariales y que consolidan con el neoliberalismo (Bayón y Saraví, 2007 y 2019).

Se trata de un proceso de difícil reversión. De hecho, se observa que, aunque durante la llamada fase posneoliberal⁵ en algunos países de la región hubo una significativa merma de la precariedad y la subocupación así como una mejora en el consumo de los sectores populares, ello no supuso una retracción de la acumulación de ventajas de los sectores más altos ni una superación de la polarización social. Algunos autores interpretan que ello fue el resultado de las mejoras en la economía y la capacidad de intervención estatal a través de políticas redistributivas -sistemas de transferencias de ingresos no contributivos y las regulaciones laborales- en las condiciones de vida de algunos grupos sociales. Pero en términos estrictos, la vulnerabilidad ligada a la posición en el mercado laboral más allá de los ingresos, pone en evidencia que se trató de un proceso lábil y reversible. De modo simultáneo, las mejoras más limitadas en el caso de las tradicionales clases medias y la relativa igualación en el consumo con nuevos grupos sociales, abrió no pocas resistencias y conflictividades expresadas en discriminaciones de diverso arraigo. Clases medias y altas fueron más tolerantes a la inclusión que a la superación de las desigualdades, lo que explica en parte el consenso a las restauraciones conservadoras que se sucedieron en los países que tuvieran gobiernos progresistas en la región (Benza y Kessler, 2020).

Para describir y explicar en parte estas dinámicas, en este trabajo nos centramos en el análisis de las condiciones de la oferta educativa a través de la información procedente de las principales fuentes estadísticas del país⁶ y de un relevamiento específico de las iniciativas a escala municipal a través de

⁵ El "posneoliberalismo" ha sido definido por Emir Sader (2008), como la negación del capitalismo en su fase neoliberal que mercantiliza todas las esferas de la vida social. Se sustenta en la crítica a las políticas propias del Consenso de Washington y en el impulso a la reconstrucción de la esfera pública y de la democracia a partir de una activa presencia estatal.

⁶ Encuesta Permanente de Hogares del INDEC, Relevamiento Anual del Ministerio de Educación, Encuesta de Protección y Seguridad Social del Ministerio de Trabajo.

entrevistas a los responsables de las áreas de educación de esas instancias gubernamentales.

La combinación de técnicas metodológicas mixtas (cuantitativas y cualitativas) se funda en la necesidad de dar cuenta del carácter a la vez material y simbólico de las desigualdades actuales, cuya materialización territorial cristaliza en la oferta educativa y en las intervenciones institucionalizadas del Estado. La dimensión material de este proceso fue reconstruida a través de los indicadores que provee la estadística educativa, y la presencia selectiva del Estado a través de la prestación educativa del sector público y las transferencias de recursos al sector privado. Este panorama se complementa con indicadores censales de acceso al bienestar (NBI) que expresan la concentración espacial de desventajas en ciertos distritos y de ventajas en otros.

Tabla 1. Clasificación de municipios según nivel de carencia por NBI. 24 partidos del Conurbano Bonaerense. Año 2010

Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Florencio Varela, Ezeiza, J.C. Paz, Moreno, La Matanza, M. Argentinas, Merlo	E. Echeverría, A Brown, San Miguel, Tigre, L. de Zamora, Quilmes, San Fernando, Berazategui	Gral. San Martín, Hurlingham, Avellaneda, Lanús, Tres de Febrero, Ituzaingó, San Isidro, Morón, Vicente López

Fuente: Observatorio del Conurbano, UNGS⁷

⁷ La clasificación agrupa en tres categorías a los municipios de acuerdo a la cantidad de NBIs acumulada en cada municipio y al porcentaje que cada NBI representa respecto de la media provincial. Aquellos municipios que tienen entre 4 y 5 NBI por sobre la media provincial, conforman el grupo de NBI Alto; los que tiene 2 y 3, el de NBI Medio y aquéllos con al menos 1, el de NBI Bajo.

Para el procesamiento de la información a nivel municipal, hemos adoptado un criterio de agrupamiento de información en base a la clasificación de “Hogares y porcentaje de hogares con NBI según indicador de carencia por partido” elaborada por el Observatorio del Conurbano para los 24 municipios del Conurbano Bonaerense (CB).⁸

Finalmente, para la dimensión simbólica de las desigualdades educativas, y dado que surgen como resultado de una construcción social, la investigación relevó complementariamente, cómo se significan esas ofertas en los territorios, qué representaciones portan los principales funcionarios a escala de los territorios respecto de la población y sus necesidades educativas y qué concepciones acerca de la educación “deseable y posible” estructuran a través de las respuestas educativas que diseñan para los distintos grupos sociales.

1. Desigualdades y educación: la escolarización en el conurbano

Desarrollos recientes, tanto sobre el nivel inicial como sobre el ciclo secundario -ambos niveles del sistema educativo recientemente incluidos en la educación obligatoria- presentan la relevancia que adquieren a la luz de la integración social y el goce de derechos.

Por un lado, distintas investigaciones muestran que el nivel inicial constituye un momento de relevancia, tanto en términos del desarrollo infantil temprano como de la trayectoria escolar posterior (Diker, 2002; SITEAL,

⁸ De acuerdo con las definiciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), las NBI representan un indicador de estudio sobre pobreza estructural que supera la mirada sobre la pobreza entendida como carencia de ingresos y, en su lugar, la reconceptualiza como la acumulación de privaciones de necesidades materiales esenciales. El INDEC construye cinco categorías de NBI que abarcan características de la vivienda, hacinamiento, escolaridad y posibilidades de subsistencia. Los datos de NBI más recientes pertenecen al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 publicados por el INDEC.

2012). En consonancia con ello, desde los años '90 a la fecha, las políticas educativas han ido incorporando progresivamente este nivel a la escolarización obligatoria. La Ley de Educación Nacional (LEN N°26.206/06) establece que el nivel inicial pasa a ser comprendido como una unidad pedagógica que abarca a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive (ART. 18°), siendo responsabilidad estatal la de garantizar la obligatoriedad del último año (ART. 16°). Un año más tarde, la Ley de Educación Provincial (N° 13.688/07), reconoció la obligatoriedad desde la sala de 4 años, situación que escaló a nivel nacional en 2014 (Ley 27.045).

Estas regulaciones operaron en el marco de la institucionalidad existente, caracterizada “por la escasez de establecimientos estatales (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013), por un heterogéneo complejo de instituciones de gestión privada -sobre todo en las salas no obligatorias- y que incluye también a los servicios municipales, y una multiplicidad de experiencias de atención a la primera infancia sin regulación oficial, fundamentalmente para el tramo que corresponde al jardín maternal (hasta los 2 años) (Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2014). A ello se suman los Centros de Desarrollo Infantil (N°26.233/07), gubernamentales o no gubernamentales, para la atención de los grupos más vulnerables que no acceden a la escuela.

En el otro polo, la escuela secundaria se mostró central como condición para el acceso a un mercado de trabajo cada vez más restringido. Potente como factor de distinción social, distintos grupos sociales presionaron por acceder a dicho nivel, a la vez que distintos Organismos Internacionales promovieron el incremento de los años de escolarización en el marco de la llamada “sociedad del conocimiento”. En nuestro país en los '90, la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93), extendió la obligatoriedad de siete a diez años (último año del nivel inicial y 8vo y 9no de EGB), y transformó la estructura de educación primaria de 7 años seguida por la escuela media de cinco años

por una Educación General Básica de 9 años subdividida en 3 ciclos (EGB 1, 2 y 3), seguida por la Educación Polimodal y los Trayectos Técnico Profesionales. Más adelante, con la LEN N°26.206/06 se recompuso la vieja estructura de niveles y la secundaria fue íntegramente obligatoria. En particular, la Provincia de Buenos Aires había avanzado en aquella línea, cuando entre 2005 y 2007 inició un proceso de recomposición del nivel, que convirtió la hasta entonces EGB3 en Secundaria Básica y el Polimodal en Secundaria Superior. A partir del 2010, finalmente, se promovió la denominada “conformación de escuelas” que implicó la unificación del nivel en una sola institución.

Las políticas nacionales y provinciales del período (2003-2015) se enfocaron en la transformación de los atributos históricamente selectivos del nivel y en la recomposición de lo común frente a la profunda fragmentación institucional. De allí que las principales intervenciones se dirigieran a unificar en estructura, contenidos y titulaciones del nivel, y a modificar su organización en vistas a la promoción de estrategias para mejorar las trayectorias escolares de los grupos históricamente excluidos, disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono. Se definieron, entre sus líneas de acción, propuestas de apoyo escolar y revisión de normas de promoción y acreditación y la implementación de estrategias para regularizar trayectorias escolares, entre otras.

Pero esta ampliación de derechos en el campo escolar tuvo lugar en contextos de exclusión social que se intensificaron con el acceso al gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) que sumó a las desigualdades históricas, las que fueron producto de nuevas orientaciones individualizantes y del desfinanciamiento de las políticas de intervención sobre las desigualdades (Gluz, 2019).

Si analizamos la relación entre desigualdad social y escolarización en el Conurbano Bonaerense (CB), se observa que según los resultados de la

Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social (ENAPROSS) del año 2015, la asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes se asociaba al nivel de ingresos per cápita familiar, siendo de un 76% de la población en el primer quintil y alcanzando a la totalidad del universo en el quinto. Pero también, mostraba la diferenciación del tipo de instituciones a las que cada grupo social asistía, con predominancia de la gestión estatal en los grupos más vulnerables, tipo de gestión que va disminuyendo su presencia de modo paralelo al incremento de los ingresos per cápita familiar (donde inversamente se incrementa el acceso al sector privado). Del mismo modo, las experiencias de gestión comunitaria -marginales por cierto en nuestro sistema escolar- se concentran en los grupos más pobres. De modo complementario, el tiempo de escolarización se incrementa en el caso de los grupos más acomodados (4to y 5to quintil de ingresos que alcanzan el 14% y 13% de su población), mientras que decrece su presencia en los sectores de menores ingresos.

Factores menos visibles a través de estas fuentes se vinculan con las condiciones en las que se desarrolla la oferta educativa. Al respecto, trabajos recientes señalan el impacto negativo de la desinversión en la fase neoliberal que implicó la ampliación de la cobertura en condiciones edilicias poco adecuadas a los requerimientos de enseñanza (Southwell, 2015).

2. Educación y primera infancia

Como se mencionó en el apartado anterior, la extensión de la obligatoriedad del nivel inicial desde los 4 años, si bien implicó mayores niveles de democratización del acceso en este tramo, tuvo lugar no sin dificultades.

Considerando los últimos datos disponibles del Relevamiento Anual⁹, al 2018 la Provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 5.503 instituciones de nivel inicial.

Según los datos de Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del año 2019, en el CB aún el 20% de niños de 3 a 5 años se encuentra fuera del nivel inicial, mientras que, en la Ciudad de Buenos Aires, uno de los distritos más ricos del país, el porcentaje de niños que no asisten a este nivel es de 6,7%. Lo mismo se observa en relación al tipo de oferta a la que asisten, donde los distritos de menores ingresos de la Provincia de Buenos Aires (respecto de CABA) asisten a ofertas educativas de menor carga horaria (ENAPROSS, 2015).

Del total de instituciones de nivel inicial, el 37,5% son de gestión privada. En el caso de los jardines de infantes se vincula a la historia misma del nivel: no fue hasta hace poco un nivel obligatorio y por lo tanto el Estado no asumió una responsabilidad central en su provisión; y una parte importante de las familias optó por el acceso a través del sector privado construyendo así una oferta de cuidado y educación privilegiada para la primera infancia de los grupos más acomodados. Sin embargo, estos guarismos muestran el importante involucramiento estatal, en especial si consideramos que la tasa de escolarización se ha incrementado significativamente de los '90 a esta parte. Si tomamos los datos intercensales entre el 2001-2010 la asistencia a la sala de 4 años se incrementó del 67% al 84% y la sala de 5 del 84% al 91% (autor). Aunque el sector privado tiene una significativa presencia, si leemos este dato en términos históricos podemos decir que va perdiendo peso ya

⁹ Releva datos de matrícula, planta funcional y personal docente y no docente. Aporta datos de los alumnos por edad; sexo; año de estudio; nacionalidad; turno y sección. Registra el movimiento anual de los alumnos (promoción; repitencia; abandono y reinscripción) permitiendo la elaboración de un repertorio de indicadores y la comparación a nivel nacional.

que en 1975 casi la mitad de los jardines pertenecía a este sector (Southwell, 2015).

Sin embargo, el sector privado es heterogéneo y su oferta puede graduarse desde la mayor proximidad hasta la mayor distancia respecto de la prestación estatal.

A diferencia de lo que suele suponerse respecto de la educación de gestión privada, el 67,3% de las instituciones del CB percibe algún tipo de subvención estatal, mostrando una importante aunque selectiva presencia estatal en los territorios. De las instituciones subvencionadas, el 84,5% corresponde a jardines de infantes y el 15,5% corresponde a jardines maternos¹⁰.

Lejos de la imagen dominante, las instituciones confesionales representan apenas un cuarto del total de jardines subvencionados.

Del total de jardines de infantes subvencionados en el CB, el 98,3% recibe más de 50% de subvención y de éstas el 39,6% recibe subvención total. En lo que respecta a la matrícula, el 73,6% de los estudiantes de jardines de infantes asisten a instituciones subvencionadas que reciben un porcentaje de entre 75% y 100% para su funcionamiento.

Si analizamos esta información por municipios, observamos que son aquellas Unidades de servicio (US)¹¹ localizadas en territorios con mayores privaciones en las que la transferencia de recursos es mayor, y donde a la vez

¹⁰ Si bien en este trabajo no nos detendremos en este nivel, cabe señalar la baja cobertura de los jardines maternos y su relevancia para garantizar el cuidado. Sin embargo, no sólo la cobertura es baja, sino que adicionalmente, las instituciones privadas que reciben algún tipo de subvención son apenas el 37% (en su mayoría, el 87,36%, se trata de instituciones no confesionales).

¹¹ De acuerdo con las definiciones técnicas del Relevamiento Anual, una Unidad de Servicio (US) es la “concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento”, mientras que una Unidad Educativa es “la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento para impartir un servicio de educación”. De lo cual se deduce que las US representan un dato de mayor precisión si se desea evaluar el impacto territorial de la oferta educativa.

es más extendida la oferta estatal (aunque insuficiente respecto de las necesidades poblacionales).

La matrícula estudiantil de Jardines de Infantes del CB se distribuye de la siguiente manera: En los municipios con NBI alto, el 61,9% de los estudiantes concurren a instituciones con altos niveles de subvención (entre 75 y 99% y 100%), mientras que el 18% de los estudiantes asisten a instituciones sin subvención. Por otro lado, en los municipios con NBI medio, existe una similitud entre los estudiantes que asisten a instituciones sin subvención (27,8%) y los que asisten a instituciones con subvención total (28,8%), seguidos por aquéllos que concurren a instituciones con una subvención de entre 75 y 99% (25,5 %). Por último, en los municipios con NBI bajo, el porcentaje de estudiantes que asisten a instituciones sin subvención (28,9%) es similar al porcentaje de estudiantes que asisten a instituciones con un nivel de subvención de entre 75 y 99% (27,2%), seguidos por los estudiantes que concurren a instituciones con una subvención que va de 50 a 75% (19,2%).

En lo que respecta a los jardines de infantes de gestión privada, observamos que hay mayor presencia de instituciones no confesionales (74,1%), aunque comparativamente las instituciones privadas confesionales perciben mayores porcentajes de subvención. Así, mientras la subvención total alcanza al 60% de los jardines de infantes confesionales, desciende a casi el 30% en los no confesionales.

Es evidente que, si bien la transferencia de recursos es un modo de responsabilización estatal por el acceso a la escolarización, lo es también la privatización de las decisiones que ello supone en términos de sometimiento a lo público común en lo atinente a la oferta escolar, selección de personal y vínculo con las familias.

Tabla 2. Estudiantes de jardín de infantes por tipo de gestión según nivel de carencia por NBI. 24 municipios del Conurbano Bonaerense. Año 2018. En % y totales.

Municipios	Total estudiantes	Estudiantes por tipo de gestión %	
		Estatal	Privada
NBI Alto	149.503	61,6	38,4
NBI Medio	148.805	53,2	46,8
NBI Bajo	116.666	52,2	47,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2018.

Tabla 3. Estudiantes de jardín de infantes de gestión privada según porcentaje de subvención, según nivel de carencia por NBI. 24 municipios del Conurbano Bonaerense. Año 2018. En % y totales.

Municipios	Distribución matrícula Gestión Privada %				% de subvención gestión privada					
	Total	No subv. %	Subv. %	Total %	0	25-50	50-75	75-99	100	Total %
NBI Alto	57.454	18,0	82,0	100	18,0	0,6	19,5	31,4	30,5	100
NBI Medio	69.698	27,8	72,2	100	27,8	0,7	17,2	25,5	28,8	100
NBI Bajo	55.741	28,9	71,1	100	28,9	2,6	19,2	27,2	22,1	100
Totales absolutos	182.893	45.853	137.040		45.853	2.166	33.970	50.996	49.908	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2018. DiEE-MECCyT.

3. La Educación de los jóvenes y adolescentes

A nivel nacional, la Provincia de Buenos Aires constituye la jurisdicción educativa más grande del país con un total de 1.559.488 estudiantes de educación secundaria común, cifra que representa a su vez el 40,6% del total de estudiantes de nivel secundario del país (DiEE-MECCyT, 2019). Dentro de la Provincia de Buenos Aires, las regiones educativas más grandes en términos de matrícula son las del CB, en las que se encuentra matriculado el 61,9% del total de estudiantes secundarios de la provincia (DiEE-MECCyT, 2019).

En relación con la evolución de la matrícula nacional del nivel secundario, estudios recientes señalan que luego de un proceso de ampliación de la matrícula en este nivel -debido fundamentalmente a la incorporación de sectores sociales desfavorecidos- nos encontramos en un momento de desaceleración de la tasa de matriculación, que relativiza la posibilidad de hablar de una universalización de la educación secundaria a nivel nacional (Córica y Otero, 2017).

La matrícula estudiantil del nivel secundario en el CB se concentra mayormente en los 7 municipios con NBI Alto (39,5%) y se distribuye en mayor porcentaje entre instituciones de Gestión Estatal (60,6%). La matrícula estudiantil de las escuelas secundarias de gestión privada, por su parte, representa el 39,4% del total de estudiantes del CB y tiene mayor presencia entre los 8 municipios de NBI Medio (37,1%). En los distritos de NBI Bajo, los estudiantes asisten en proporciones prácticamente iguales a cada tipo de institución (estatal y privada), mientras que en los municipios con NBI Alto la relación adquiere una marcada diferencia en tanto el 69,1% de los estudiantes asiste a escuelas de gestión estatal.

Estas diferencias expresan probablemente las estrategias de distinción de los grupos más acomodados en contextos de masificación escolar (Del Cueto, 2007; Rodríguez Moyano, 2012; Ziegler, 2004), que distintos estudios vienen

mostrando de modo cualitativo desde hace tiempo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). De acuerdo con dichos estudios se trata de estrategias que las familias suelen resolver en el “mercado educativo”.

Tabla 4. Estudiantes de educación secundaria común por tipo de gestión según nivel de carencia por NBI. 24 municipios del Conurbano Bonaerense. Año 2018. En % y totales.

Municipios	Total Estudiantes	Estudiantes por tipo de gestión %	
		Estatal	Privada
NBI Alto	342.727	69,1	30,9
NBI Medio	305.417	58,6	41,4
NBI Bajo	219.519	50,3	49,7

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2018.

Al igual que la escolarización de nivel inicial, en el caso de la educación secundaria se evidencia también un esfuerzo estatal por llegar a la mayor cantidad de población para garantizar la obligatoriedad del nivel. Ello resulta evidente si se tiene en cuenta que en la década del '70 del siglo pasado, el 63% de las instituciones pertenecía al sector privado y que éstas tenían una presencia diferencial según recursos en su población (Southwell, 2015).

Si bien la inversión de esos guarismos evidencia el esfuerzo público de las últimas décadas, no obstante, las reformas que vivió el nivel en el último cuarto de siglo y la intensificación de las estrategias de las familias, cuya posición depende de capital cultural, han dado como resultado también una notable heterogeneidad en sus ofertas académicas, en especial en el sector privado donde coexisten, entre otras, escuelas parroquiales y bachilleratos internacionales (Tiramonti, 2004).

Una de las principales características de la educación secundaria de gestión privada en el CB es que el 75,2% de las escuelas perciben algún tipo de subvención estatal, y que concentran el 84% de la matrícula que asiste a este tipo de instituciones. En relación con los orígenes de la escuela de gestión privada, asociada históricamente a obras religiosas, es interesante señalar que para el año 2018 las US confesionales no alcanzaban el 20% del total de US, aunque concentran algo más que la cuarta parte de la matrícula (27,1%). Probablemente esto sea parte de la lógica distintiva que hipotetizamos se evidencia en el distanciamiento de los grupos más acomodados de las ofertas históricamente existentes para organizar nuevas ofertas, ya que las escuelas de gestión privada confesionales tienen mayor presencia en los municipios de NBI Bajo.

Tabla 5. Unid. de Servicio de gestión privada, confesionales y no confesionales, según % de subvención y NBI. 24 municipios del Conurbano Bonaerense. En % y totales

Municipios	Unid. de Servicio confesionales y no confesionales			Unid. de Servicio según percepción de subvención			Unid. de Servicio subvencionados según %				
	Conf.	No conf	Total	No Sub.	Subv.	Total	25-50	50-75	75-99	100	Total
NBI Alto	12,6	87,4	100	20,0	80,0	100	1,6	22,6	31,0	44,8	100
NBI Medio	17,7	82,3	100	28,4	71,6	100	1,1	21,7	31,2	46,0	100
NBI Bajo	29,0	71,0	100	25,2	74,8	100	2,0	20,4	38,8	38,8	100
%	19,8	80,2	100	24,8	75,2	100	1,6	21,6	33,7	43,2	100
Totales absolutos	203	815	1.018	252	766	1.018	12	165	258	331	766

Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2018 publicado por la DÍEE-MECCYT

De acuerdo con este panorama, la situación de la educación secundaria de gestión privada tiene como principal protagonista a las US no confesionales (76% de la totalidad) aunque comparativamente las escuelas privadas confesionales perciben mayores porcentajes de subvención. Así, mientras la subvención total alcanza a más del 50% de las escuelas confesionales, desciende al 40% en las no confesionales.

Tabla 6. Estudiantes y Unidades de servicio con y sin subvención, % de subvención, según confesional y no confesional. 24 municipios del Conurbano Bonaerense. Año 2018. En % y totales

	Estudiantes			Unidades de servicio						
	%	Proporción		%	No subv.	Subv.	% subvención			
		No Subv.	Subv.				25-50	50-75	75-99	S. Total
Confesionales	27,1	6,9	93,1	19,9	10,8	89,2	0,6	13,8	34,3	51,4
No confesionales	72,9	19,2	80,8	80,1	28,2	71,8	1,9	23,9	33,5	40,7
%	100	15,9	84,1	100	24,8	75,2	1,6	21,5	33,7	43,2
Totales	353.473	56.212	297.261	1.018	252	766	12	165	258	331

Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2018 publicado por la DiEE-MECCyT

Si pensamos en términos de transferencias públicas hacia el sector privado en el nivel secundario, aquí, al igual que en el nivel inicial, son los municipios con niveles más altos de NBI los que reciben mayores transferencias. Este grupo de municipios en particular tiene la mayor cantidad de estudiantes que asisten a escuelas con subvención total y, a la vez, tiene la menor cantidad de instituciones sin subvención. Se observa, en síntesis, una importante transferencia aún a las instituciones del sector privado y en altos porcentajes a lo largo de todo el CB.

4. La participación de los municipios en educación: entre el sostén de lo básico y la conservación de privilegios

Así como la oferta provincial de educación en el conurbano bonaerense evidencia una gran fragmentación, la oferta municipal y los sentidos a partir de los cuales se desarrollan dichas intervenciones profundiza ese atributo a través de sus propias dinámicas.

En este apartado nos proponemos reconstruir los sentidos a partir de los cuales los responsables de las áreas de educación de los municipios definen sus intervenciones en el campo educativo. Se trata de evidenciar las dinámicas del proceso de fragmentación escolar como nueva expresión de la desigualdad y que implica la coexistencia de mundos social y culturalmente distantes y aislados unos de otros, en los que se van diferenciando los estilos de vida, las experiencias y los espacios de socialización. Se van estructurando en esta dinámica “espacios de inclusión diferenciada y desigual. Que coexisten y se repelen mutuamente sin un espacio intermedio significativo de amortiguación” (Saraví, 2015, p.36). Esto contraría la histórica función social de la escuela de integración en un mundo simbólico común a la vez que de coexistencia con lo diverso.

Lo primero que se observa es que no todos los municipios del CB cuentan con áreas de educación y/o con políticas públicas hacia el sector (según las páginas web de los municipios, 13 distritos la tienen). El presente análisis se centra en 10 de ellos, cuyos responsables nos permitieron entrevistarlos para conocer las intervenciones que llevan adelante.

A partir de la información obtenida en las entrevistas podemos afirmar que la intervención de los municipios está fuertemente ligada a la primera infancia, tanto en lo referente a educación formal como a educación no formal. En cuanto a educación formal, 9 de los 10 municipios entrevistados cuentan con oferta educativa propia de nivel inicial. Respecto de las acciones en educación no formal, muchos de ellos tienen como propósito fortalecer

la educación formal a través de apoyos o cuidados a la población de 0 a 5 años, sobre todo a aquéllos que no se encuentran escolarizados. En tal sentido, algunos municipios cuentan con espacios de cuidado y asistencia de la niñez (Redondo, 2012), otros con jardines; y otros tienen una presencia mínima.

Estas acciones tienen lugar como consecuencia de las dificultades de la provincia para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y avanzar en la expansión del nivel. Que la oferta de escolarización existente de nivel inicial es insuficiente, es una percepción común de los funcionarios entrevistados en los distintos territorios. En este marco, muchos de los entrevistados aseguran que en general las propuestas que desarrollan los municipios pretenden sortear de algún modo el déficit de la oferta provincial.

“Los jardines municipales, en ese sentido, cumplen una función fundamental. Nosotros tenemos 20 jardines municipales repartidos por todo el distrito, pero siempre con una premisa [...] están todos distribuidos en los barrios más necesitados, son lugares donde están hechos adrede porque no hay oferta del estado provincial” (entrevista a funcionario municipal, municipio NBI Medio, febrero 2020).

“La demanda con respecto a los jardines [...] estamos en una proporción de 3 solicitudes por vacante, en algunos jardines en algunas zonas he llegado a tener cuatro o cinco solicitudes por vacantes o sea que estoy con mucha demanda” (entrevista a funcionario municipal, municipio NBI Bajo, febrero 2020).

Frente a esta situación, las opciones desarrolladas por los municipios se ligan a las posibilidades económicas con que cuenta cada uno de ellos. Algunos municipios con NBI bajo cuentan con una amplia oferta educativa propia; uno de ellos gestiona 39 jardines de infantes, 16 jardines maternos y 5 centros municipales destinados a los niños de escuelas primarias. Por su parte, otro municipio que compone este grupo administra un total de 26 instituciones educativas entre jardines maternos y de infantes, de las cuales 6 brindan jornada completa. Otros optan por alternativas de corte más asistencial, como uno de los entrevistados en un municipio de NBI medio,

que administra un jardín de infantes de gestión propia y cuatro Centros de Desarrollo Infanto-Familiar (CDIF). Estas instituciones, según funcionarios entrevistados, están ubicados en las zonas consideradas más vulnerables del distrito, para acompañar a las familias con mayores necesidades. Se brinda alimentación, estimulación temprana y acciones de cuidado y apoyo a la población en situación de vulnerabilidad. Por otra parte, uno de los municipios del grupo de NBI bajo, creó una sala maternal en un colegio secundario para que las jóvenes embarazadas o con hijos no abandonen la escuela.

Son pocas las intervenciones de las áreas de educación hacia la población adolescente. Sólo uno de los municipios cuenta con una escuela secundaria municipal; en tres municipios (uno de cada grupo de NBI) desarrollan prácticas profesionalizantes en diferentes áreas municipales para los estudiantes de los últimos años de escuelas técnicas y de escuelas especiales. Sin embargo, estas acciones dirigidas a estudiantes de educación secundaria no están presentes en todos los municipios, y en los que sí, tienen poca cobertura.

Pero las diferencias no son sólo en cantidad de oferta sino también en las orientaciones de las mismas. Uno de los distritos que concentra la población más acomodada diferencia su atención hacia los sectores más privilegiados. Cuenta, por ejemplo, con una propuesta educativa de Jardín Maternal y de infantes basado en la pedagogía Montessori¹² y trabaja con las familias en esta experiencia. Asimismo, llevan adelante una escuela secundaria municipal considerada por la funcionaria entrevistada como una institución de “excelencia académica” y que desde los últimos años forma parte del

¹² El método Montessori recupera algunos principios de la Escuela Nueva. En nuestro país tiene presencia en el sector privado. En términos de agrupamiento, propone la construcción de grupos de estudiantes con edades distintas.

bachillerato internacional. Esta escuela se centra en el desarrollo intelectual y la admisión a la misma requiere un examen de ingreso “exigente”, lo que probablemente redunde en un proceso de selectividad social. Para los grupos más desfavorecidos, desarrolla acciones con las familias que como “Escuelas de Familia” abordan cuestiones problemáticas que presenta la población con la que trabajan, tales como higiene, cuidado, maltrato y abuso.

Estas intervenciones dan cuenta de cómo las políticas abonan procesos sociales que en el campo escolar se caracterizan como de inclusiones, desigualdades y exclusiones recíprocas en los que se combinan las jerarquías propias de la desigualdad con la ruptura de las relaciones entre categorías o segmentos de la población propias de la exclusión, ya que niños y niñas se sociabilizan en espacios que no tienen puntos de contacto, ni resguardan la transmisión de lo común, sino que construyen sus propias fronteras culturales (y el rechazo de lo que queda fuera de ellas) (Saraví, 2015; Tiramonti, 2004). Mientras municipios ricos crean ofertas selectivas, municipios pobres se limitan a ofertas de cuidado en los territorios más vulnerables y a través de propuestas de contención más que de experimentación pedagógica, generando sentidos diferenciales respecto del derecho a la educación.

Es interesante visibilizar una serie de municipios que proponen políticas más universales en sus territorios y lo hacen acompañando la oferta de nivel primario. En tal sentido, los programas educativos municipales se constituyen como espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares de todos los habitantes de sus territorios, en algunos casos articulados con las escuelas primarias de la provincia donde incluso intervienen directamente en la currícula¹³. Ejemplo de ello son dos municipios con NBI

¹³ Además de intervenir en cuestiones curriculares, algunos municipios se hacen cargo de obras de infraestructura de las escuelas provinciales. De modo que, en su mayor parte, los fondos se destinan al mantenimiento de los edificios que van desde refacciones menores a arreglos eléctricos y de gas. Otro

bajo, que implementaron natación dentro del horario escolar, u otro que se hace cargo de brindar clases de inglés para los niños de primer ciclo de primaria.

Sólo uno de los municipios que compone el grupo de NBI alto cuenta con el programa “A la escuela mejor con libros”, que consiste en la entrega de libros de las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés a todos los niños que asisten a las escuelas del partido. Si bien el programa comenzó con nivel primario, luego se replicó en los restantes niveles educativos obligatorios siendo una de las intervenciones de mayor alcance de lo relevado, de carácter universalista y que da cuenta del esfuerzo educativo municipal en contextos desaventajados por cerrar brechas de desigualdad y asumir la responsabilidad pública por la garantía del derecho a la educación.

5. Reflexiones finales

El análisis de las desigualdades educativas a escala de los municipios permite centrar el foco en las heterogeneidades internas de nuestros territorios, a la vez que dotar de visibilidad a un actor poco estudiado como los municipios, pero que fue cobrando importancia, especialmente en acciones destinadas sobre todo a la primera infancia. La ley de financiamiento educativo les permitió contar con presupuesto para desarrollar algunas intervenciones escolares, así como obras de infraestructura y equipamiento a las escuelas provinciales. Algunos de ellos, incluso hoy, asumen descentralizadamente las responsabilidades por el Servicio Alimentario Escolar, tema aún pendiente de estudio.

rubro al que se destina fondos es a la compra de mobiliario y de pintura. En algunos casos también se invierte en la adquisición de *kits* de diferentes temáticas, que van desde insumos básicos tales como zapatillas, útiles escolares y material deportivo para educación física hasta *kits* de robótica.

La información presentada pone de relieve la amplitud del esfuerzo público que se expresa en la importancia de la oferta estatal en niveles recientemente incorporados a la obligatoriedad escolar y que históricamente habían tenido un fuerte desarrollo de la mano del sector privado. Sin embargo, la oferta privada es aún importante y más aún si se considera que en la mayoría de los casos se trata de instituciones subvencionadas con recursos públicos. Tal como evidencian distintas investigaciones, los subsidios al sector privado constituyen una gran “caja negra”, de la que se desconocen los criterios de asignación, y que a escala nacional involucra el 13% del gasto público total para educación. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se observa un alto porcentaje de estudiantes en escuelas de gestión privada -la segunda en nuestro país- en comparación con el resto de las jurisdicciones; y el más alto perfil socioeconómico de los alumnos que, en promedio, asisten a estas escuelas (Mezzadra y Rivas, 2010; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Centrando el análisis de esta cuestión en el CB, los distritos más desfavorecidos son los que tienen una mayor proporción de su matrícula en instituciones con elevadas subvenciones, aunque es de destacar que en todos los distritos hay instituciones con subvención total. Si bien es imposible asegurar la progresividad o regresividad de las transferencias ya que se desconocen las condiciones de vida de quienes asisten a dichas instituciones, es claro que, en especial en el nivel inicial, éstas cubren una oferta aún insuficiente; mientras que en el nivel secundario es posible hipotetizar la fuerza de las estrategias de distinción de las familias en la orientación de las ofertas.

Sobre esas condiciones de base, los municipios orientan su accionar en base a distintas concepciones respecto del derecho a la educación y fundamentalmente avanzando en la cobertura del nivel inicial. Allí se evidencian importantes mecanismos de selectividad que reproducen las

desventajas en la escolarización de los grupos más vulnerables y la acumulación de ventajas en los grupos privilegiados. Los ejemplos polares de propuestas asistencialistas vs. selectividad y experimentación pedagógica lo expresan. La escasa presencia de actuaciones universalistas da testimonio de la dificultad de sostener la preocupación por el horizonte común y la persistencia de lógicas construidas centralmente durante las políticas neoliberales que restringen la atención pública a la exclusión extrema.

Referencias bibliográficas

- Bayón, M.C., y Saraví G. (2007). De la acumulación de desventajas a la fractura social. Nueva pobreza estructural en Buenos Aires. En G. Saraví (comp.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bayón, M.C., y Saraví G. (2019). Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Revista Desacatos*, 59, 8-15.
- Benza, G. y Kesler, G. (2020). Nuevas clases medias: acercar la lupa. *Revista Nueva Sociedad*, 285, 60-71
- Córica, A. y Otero, A. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39 (1), 11-28.
- Del Cueto, C. (2007). Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en countries y barrios cerrados. Buenos Aires, Argentina: UNGS-Prometeo.
- Diker, G. (2002). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias (OEI). Informe. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/observatorio2/tendencias.htm>.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*, Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- Gluz, N. (julio 2019). Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar. En *XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia"*, Congreso llevado a cabo la Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Gluz N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación Universal por Hijo) en la Provincia de Buenos Aires (2009-2013). *Levy, B*, 13-130.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.

- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, C. (2019). El rol del gobierno provincial en el financiamiento de los municipios (2013-2018). Para el Conurbano, no alcanza, *Conurbano en Debate*, Observatorio del Conurbano (ICO-UNGS).
- Mezzadra, F. y Rivas, A. (2010) Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires, Documento de trabajo N°51: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2525.pdf>
- Mteyss. (2015). Protección y Seguridad Social en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2015. ENAPROSS.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta educativa*, 1(37), 6-16. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/37.pdf>
- Rodríguez Moyano, I. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En S. Ziegler y V. Gessaghi (comps.) *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Manantial.
- Sader, E. (2008). Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CTA- CLACSO.
- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Soldano, D. (2014). El conurbano bonaerense como expansión, desigualdad y promesa. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA*, (86) 12-17.
- Southwell, M. (2015). [La escolarización en el Gran Buenos Aires](#). En G. Kessler (dir.). *Historia de la Provincia de Buenos Aires: El Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Articulación entre Álgebra y Matemática Financiera: intervención educativa en ingresantes a la carrera de Contador Público

Articulation between Algebra and Financial Mathematics: educational
intervention in entrants to the Public Accountant career.

Articulação entre Álgebra e Matemática Financeira: intervenção
educacional em ingressantes na carreira de Contador Público.

Rosana Mabel Mendoza¹ y Andrea Cristina Seidel²

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define como una construcción dinámica, que se puede someter a una permanente retroalimentación y modificación de

¹ rosanamendo@gmail.com Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad de la Cuenca del Plata. Sede Posadas. Argentina

² ingaseidel62@gmail.com Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad de la Cuenca del Plata. Sede Posadas. Argentina

estrategias, para plasmar rearticulaciones, dando lugar a la investigación-acción educativa.

El desafío del aprendizaje significativo para todos los actores del proceso mencionado, promueve el surgimiento de un interrogante de investigación: ¿es factible que se puedan articular verticalmente espacios curriculares en un contexto de nivel universitario, en la Carrera de Contador Público de la Universidad de la Cuenca del Plata, en su Sede Posadas?

A partir de los espacios de Álgebra y de Matemática Financiera, las docentes se proponen generar deliberadamente, un trayecto espiralado de aproximaciones sucesivas, para abordar las carencias en el establecimiento de relaciones entre los conceptos y la metodología del Álgebra, al momento de resolver situaciones en contexto.

En este artículo se describe la investigación cualitativa acompañada de cuantificaciones no modelizadas, no experimental y longitudinal, que involucra etapas de intercambio, reflexión, registro y evaluación de la articulación. Se emplea la estrategia de invitado a cátedra, y la administración de encuestas a los estudiantes de las cohortes 2018 y 2019 de Álgebra, con el fin de contar con retroalimentaciones a la intervención, que promuevan readecuaciones para futuras acciones proactivas en el espacio curricular antes definido.

La elección del dispositivo de invitado a cátedra da lugar a un abordaje de la formación del futuro contador sostenido en un currículo vivo, dinámico, que responda al modelo pedagógico constructivista.

La mirada crítica hacia los resultados de las encuestas dio lugar a tres grandes ejes de discusión para las docentes: el análisis de la propuesta pedagógica propiamente dicha, la relación del Álgebra con la propuesta pedagógica, y finalmente, las sugerencias de los sujetos encuestados.

Como corolario se puede afirmar, a partir del análisis de los resultados, que se ha logrado dar respuesta a los interrogantes planteados, ya que se pudo establecer una articulación vertical caracterizada por el aumento de la motivación para acciones de reflexión antes, durante y después de las intervenciones, que fue percibida, en general, por los encuestados como positiva y propicia para proyectarse como estudiante del ciclo de profesionalización.

Palabras clave: Educación - Investigación educativa - Articulación vertical.

Abstract

The teaching-learning process is defined as a dynamic construction that can be subjected to permanent feedback and modification of strategies, to capture rearticulations, giving place to educational research-action.

The challenge of meaningful learning for all the actors in the aforementioned process promotes the emergence of a research query: is it feasible that curricular spaces can be vertically articulated in a university-level context, in the Public Accountant Career at the University of Cuenca del Plata, at its Posadas headquarters?

From the spaces of Algebra and Financial Mathematics, the teachers try to deliberately generate a spiral path of approximate successive approaches, to address the lack in establishing relationships between the concepts and methodology of Algebra, when solving situations in context.

This article describes qualitative research accompanied by non-modeled, non-experimental and longitudinal quantifications, which involve stages of exchange, reflection, register and evaluation of the joint. The university chair strategy is employed, and the administration of surveys to the students of the 2018 and 2019 cohorts of Algebra, in order to have feedback to the intervention, which promotes readjustments for future proactive actions in the previously defined curricular space.

The choice of the guest-to-chair device gives place to an approach to the training of the future accountant sustained in a living, dynamic curriculum that responds to the constructivist pedagogical model.

The critical look at the results of the surveys gave place to three main axes of discussion for teachers: the analysis of the pedagogical proposal itself, the relationship of algebra with the pedagogical proposal, and finally the suggestions of the subjects surveyed.

As a corollary, it can be confirmed, from the analysis of the results, that the answers of the questions raised had been achieved, since it was possible to establish a vertical articulation characterized by increased motivation for reflective actions before, during and after the interventions, which were generally perceived by the respondents as positive and conducive to projecting themselves as a student of the professionalization cycle.

Keywords: Education- Educational Research-Vertical Articulation

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem é definido como uma construção dinâmica, que pode ser objeto de permanente retroalimentação e modificação de estratégias, para moldar rearticulações, levando à pesquisa-ação educacional.

O desafio da aprendizagem significativa para todos os atores do referido processo, promove o surgimento de uma questão de pesquisa: é viável que os espaços curriculares possam ser articulados verticalmente em um contexto de nível universitário, na Carreira de Contador Público da Universidade da *Cuenca del Plata*, em sua Sede *Posadas*?

A partir dos espaços de Álgebra e Matemática Financeira, as docentes pretendem gerar deliberadamente um caminho em espiral de aproximações sucessivas, para abordar as carências no estabelecimento de relações entre os conceitos e a metodologia da Álgebra, no momento de resolver situações em contexto.

Este artigo descreve a pesquisa qualitativa acompanhada de quantificações não modeladas, não experimental e longitudinal, que envolve etapas de intercâmbio, reflexão, registro e avaliação da articulação. Utiliza-se a estratégia de convidado à cátedra, e a administração de pesquisas para os alunos das coortes 2018 e 2019 de Álgebra, com a finalidade de obter retroalimentações à intervenção, que promova reajustes para futuras ações proativas no espaço curricular previamente definido.

A escolha do dispositivo de convidado à cátedra dá origem a uma abordagem da formação do futuro contador sustentado em um currículo vivo e dinâmico, que responde ao modelo pedagógico construtivista.

O olhar crítico sobre os resultados das pesquisas deu origem a três grandes eixos de discussão para as docentes: a análise da proposta pedagógica propriamente dita, a relação da Álgebra com a proposta pedagógica e, finalmente, as sugestões dos sujeitos pesquisados.

Como corolário, pode-se afirmar, a partir da análise dos resultados, que se tem conseguido responder às questões colocadas, pois foi possível estabelecer uma articulação vertical caracterizada pelo aumento da motivação para ações de reflexão antes, durante e depois das intervenções, e que essa foi percebida, de forma geral, pelos entrevistados como positiva e propícia para se projetar como estudante do ciclo de profissionalização.

Palavras chaves: Educação - Pesquisa educacional - Articulação vertical

Planteamiento del problema

Este estudio describe el trayecto y los resultados de la construcción de un espacio de enseñanza-aprendizaje multidisciplinario, generado específicamente para estudiantes de primer año de la carrera de Contador Público de la Universidad de la Cuenca del Plata, Sede Posadas, pertenecientes a las cohortes 2018, 2019 y 2020. La muestra seleccionada está conformada por los cursantes presenciales de la cátedra de Álgebra, que se dicta en el primer cuatrimestre de la mencionada carrera.

Álgebra es correlativa a los espacios curriculares Análisis Matemático y Estadística que se desarrollan en el segundo año de la carrera, así como a Matemática Financiera de tercer año.

Desde las experiencias vivenciadas en el espacio de Matemática Financiera, tanto estudiantes como docentes dieron cuenta de carencias en la transposición de conocimientos para establecer relaciones entre conceptos del Álgebra tales como función lineal, exponencial y logarítmica, y la metodología del empleo de expresiones algebraicas y ecuaciones logarítmicas y exponenciales para resolver situaciones disciplinares.

Se requiere, entonces, centrar las acciones pedagógicas en la búsqueda de nuevas estrategias dentro de las herramientas institucionales, que favorezcan la proyección del estudiante en escenarios futuros. De allí, para el abordaje de la problemática, surgen interrogantes tales como la relación histórica entre las dificultades presentadas en Matemática Financiera y los contenidos de Álgebra, lo que conlleva a indagar acerca de la posibilidad de deconstruir dinámicamente la articulación entre ambas cátedras.

Con el propósito de generar un espacio de intercambio, reflexión, registro y evaluación de la articulación, se recurre a la aplicación del dispositivo **invitado a cátedra** en ambos espacios, para dar respuesta a la problemática.

Antecedentes y fundamentación teórica

Históricamente el currículo fue concebido como una organización disciplinar y gradual que tiende a generar una experiencia de aprendizaje fragmentada, que deja librada al estudiante la tarea de articular los saberes de las distintas áreas del conocimiento (Terigi, 2007).

Además, si la enseñanza es entendida como una acción intencional de transmisión cultural, debería implicar la transferencia de un conocimiento o un saber, el patrocinio del desarrollo de una capacidad, la corrección y el apuntalamiento de una habilidad y la guía de una práctica.

La experiencia de enseñanza-aprendizaje es una construcción dinámica, que invita a ser permanentemente reinventada mediante nuevas estrategias, dando lugar a rearticulaciones sobre la base de experiencias previas, de donde emerge la investigación-acción educativa (Davini, 2008).

En esta línea de trabajo, y haciendo anclaje en el concepto de aprendizaje significativo, es posible plantear que los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquieran una mayor significatividad en relación con los desafíos y perspectiva del trayecto curricular.

Consecuentemente, se interpela la participación activa por parte de los estudiantes en la propia construcción del conocimiento, a partir de la integración de saberes y experiencias, mientras que, a los docentes, se exhorta a la consideración de las dificultades en los aprendizajes y a la búsqueda de propuestas pedagógicas de mejora (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Las actividades de intervención pueden entonces incorporarse desde las planificaciones, para construir una propuesta de innovación pedagógica, entendiendo en este encuadre que:

las innovaciones son entendidas como producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes

didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por los sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan al conjunto de las relaciones de las estructuras didácticas curriculares. (Lucarelli, 2003, p. 512)

El principio de transposición didáctica propone una serie de transformaciones al objeto a aprender, haciendo un paso del saber sabio a un saber sencillo y accesible en el que, para este caso en particular, el aprendizaje de expresiones logarítmicas y exponenciales se vea favorecido por el contexto de matemática financiera (Gómez Mendoza, 2005).

De aquí, la proyección evidente que surge es la investigación acción, que requiere planificar, actuar, observar, y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente, más rigurosamente las propias prácticas, involucrando las relaciones entre estos momentos distintos del proceso (Sirvent y Rigal, 2014).

Esta perspectiva, en la que los actores toman conciencia de su papel en la transformación de la realidad (social, educativa, administrativa, etc.), implica el total compromiso de los participantes en la detección de sus propias necesidades, el involucramiento con la problemática a abordar, la modificación de las praxis y la permanente retroalimentación. Ante la fuerte inclinación de la investigación educativa hacia el positivismo, John Elliott (1991) propone una visión que se enfoque en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

En el ámbito disciplinar, es necesario que el futuro Contador Público cuente con las capacidades de predecir las variaciones de los capitales, tanto en función del tiempo como la tasa de interés y la inflación, para lo cual debe basar la toma de decisiones y la resolución de interrogantes, en la metodología matemática basada en principios algebraicos.

En el contexto de la cátedra de Álgebra, el estudio de los logaritmos se aborda desde una perspectiva histórica, para poder comprender la

relevancia de esta función. Lo que implica recurrir a investigaciones extra áulicas y el uso de ordenadores y dispositivos móviles para resolver diferentes situaciones, en contexto tanto intramatemático como extramatemático, promoviendo el trabajo en red, colaborativo y la selección crítica de la información de diferentes soportes (Anijovich y Mora, 2009).

Antecedentes

Fernández Bravo (2005), en su investigación acerca de la enseñanza de los algoritmos, analiza posibles causas de las dificultades y bloqueos didácticos más frecuentes en el nivel primario. Intenta descubrir procedimientos inadecuados e identificar intervenciones educativas que faciliten el desarrollo del pensamiento matemático y la adquisición de su conocimiento. Concluye que la enseñanza de los algoritmos gozará de sentido, en la medida que permita la amplitud de estrategias significativas respetando procedimientos propios y las relaciones que se puedan articular en la mente del alumno, y finalmente plantea que de nada servirán actuaciones didácticas aisladas, si no se logra crear una dinámica de relaciones para la construcción del conocimiento.

Aragón Caraveo, Castro Ling, Gómez Heredia y González Plascencia (2009), parten de la idea de que la matemática es una de las ciencias que, regularmente, resulta más difícil de aprender y enseñar; es decir, es complicada tanto para alumnos como para algunos docentes. En ese sentido, la innovación educativa propuesta por los autores citados ofrece una alternativa en la enseñanza de nivel universitario mediante nuevas estrategias y recursos didácticos, en particular, la modelización de un fenómeno mediante las propuestas de construcción de la expresión algebraica que represente una situación contextualizada, la elaboración de una tabla y la correspondiente gráfica, y la determinación del campo de validez de la función.

Distéfano, Urquijo y González de Galindo (2010) tuvieron como objetivo principal el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención educativa para enseñar de manera sistemática el uso del lenguaje simbólico y evaluar la capacidad de razonamiento abstracto a ingresantes de la carrera del profesorado de Matemática, inscriptos en la asignatura Álgebra Lineal I, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados de las pruebas efectuadas dan cuenta que el grupo de estudiantes en el que se aplicó la intervención, denotaron mejoría en el dominio del lenguaje simbólico, lo que se evidenció a partir de la capacidad de traducir problemas a ecuaciones.

Diseño y metodología

Dadas las características del contexto en el que se realiza la investigación y los interrogantes planteados, se propone un diseño de tipo cualitativo acompañado de algunas cuantificaciones no modelizadas, basado en las experiencias de los actores, con un alcance exploratorio-descriptivo longitudinal.

Inicialmente, en ambas cátedras, se detectaron desempeños áulicos carentes de idoneidad en la aplicación de los procedimientos algebraicos. El relato de las diferentes situaciones, tanto en las reuniones de carrera como durante la participación de la docente de Matemática Financiera en mesas examinadoras de Álgebra, originó un proceso de reflexión-acción durante varios cuatrimestres, para reconocer las dificultades específicas que involucran a ambas cátedras.

Se examinaron los contenidos curriculares y las respectivas planificaciones, con el fin de encontrar puntos comunes para el desarrollo de las intervenciones. Los ejes temáticos seleccionados de Matemática Financiera fueron las nociones de Capital e Interés y su variación en el tiempo, elegidos debido a la estrecha relación que guardan con los correspondientes de

Álgebra tales como funciones (lineal, exponencial y logarítmica), así como expresiones algebraicas y ecuaciones logarítmicas y exponenciales.

Entre las acciones proactivas para el abordaje de la problemática, tanto la responsable de Álgebra como su colega de Matemática Financiera, generaron espacios de discusión y retroalimentación mutua. Posteriormente, en el marco de la normativa vigente de la Universidad de la Cuenca del Plata, en la que la Resolución Rectoral 59/16 habilita las actividades que pueden desarrollar las cátedras a fin de contribuir con la formación de los estudiantes dentro del modelo pedagógico de la Institución, se consideró pertinente adoptar el recurso de la “Visita de invitados a la cátedra”. Esta estrategia consiste en la organización por parte del docente del espacio curricular, de la visita a una clase, de un invitado, ya sea externo o no a la institución, para explicitar los contenidos de un tema del programa, y contextualizarlos en el marco de la carrera, como primera aproximación para la acción concreta sobre la problemática.

Las experiencias en el marco áulico, se dispusieron cronológicamente de acuerdo a la planificación y el estado de avance en la cátedra de Álgebra para ambas cohortes. Se organizaron en varios momentos: en el primero, la docente de Álgebra, desarrolla una exposición dialogada con el fin de familiarizar a los estudiantes con la estrategia pedagógica y el objetivo de la actividad, resaltando la mirada multidisciplinar en la formación profesional. Seguidamente, en un segundo momento, la docente invitada recurre a la recuperación de saberes previos acerca de los conceptos de inversión, operación financiera, finanzas, interés, Capital, cambios de los capitales en el tiempo y ejemplos de la vida diaria de operaciones financieras de inversión.

Como tercer momento, se propician las intervenciones de los estudiantes para la deducción de la expresión algebraica de la función Monto, a partir del registro en pizarrón, en carpeta de cátedra y demás dispositivos de la variación en función del tiempo. Además, se definen conceptos, que desde

el lenguaje coloquial pueden aplicarse a expresiones que implican significados iguales, pero que desde la disciplina de la Matemática Financiera son diferentes y específicos. Desde esta discusión dirigida, los estudiantes reconocen que existen dos regímenes respecto del aumento de un Capital en el tiempo: simple y compuesto, a ser representados de manera diferenciada desde el Álgebra.

Para la Matemática Financiera, la variación del Capital es dinámica y se rige por el axioma que afirma que el Capital crece, al menos nominalmente, por el solo transcurso del tiempo; sin embargo, y en la práctica, los valores se calculan para momentos específicos llamados vencimientos y desde el Álgebra se reconoce a este fenómeno como una función continua en el tiempo.

Por lo expuesto, y para la comprensión integral de los estudiantes, se abordó la temática en un espacio congruente, que consideró que, si bien el Interés y el Monto (o Capital final) se expresan y se calculan, desde la mirada de la práctica del Contador Público, al final de un período, su generación no es espontánea en la fecha de vencimiento de la operación, y por ello, es pertinente la modelización de éstos como funciones lineales o exponenciales según el régimen.

Así, a partir del planteo de un ejemplo de inversión en un plazo fijo bancario, los estudiantes representaron en un eje temporal los capitales. De allí, infirieron que existe en estas situaciones un capital inicial, un capital final y un plazo para operar financieramente.

Visto esto, los alumnos, a partir de los comentarios exteriorizados dieron cuenta de que el Capital final a lograr en el tiempo, no solamente depende de éste, y particularmente, que desde el espacio curricular de Contabilidad pueden asumir que el Interés es una proporción del capital multiplicado por un factor llamado tasa de interés, y que ésta también influye en el Capital Final o Monto.

Allí surgieron los interrogantes: ¿Cómo varía el Capital inicial con el tiempo? ¿Cuál es la influencia de la tasa de interés en esta variación? La respuesta no surgió unívocamente, sin embargo, se aproximó a la existencia de una dependencia representable con el concepto de función matemática. Lo que llevó a que docentes y estudiantes pudieran construir en el pizarrón y el software *Geogebra*, una tabla que representó para tiempos iguales (años) la variación tanto del Interés como del Capital final (Monto).

Es de destacar que, como cuarto momento de esta intervención áulica, se hizo ineludible reforzar la aplicación de expresiones algebraicas que representen el Interés y el Monto periódicos, dando lugar finalmente a las expresiones de las funciones de Capital final para interés simple y de Monto a interés compuesto, en las que, en ambos casos, el dominio es el tiempo.

Luego, para propiciar el uso del concepto de operación inversa, conociendo la fórmula de Monto para interés compuesto $M = C_0(1 + i)^n$, se añadió un interrogante con una intención específica: el uso de logaritmos. Puntualmente, se les planteó que encontrarán el plazo de tiempo medido en años (n) para el cual el Monto alcanza una cifra predeterminada. La propuesta metodológica consistió en trabajar en grupos pequeños, con el fin de encontrar la solución sin mencionar la estrategia matemática buscada. Esto último pretende que los estudiantes adquieran destrezas en la resolución de logaritmos en contexto, excluyendo el caso de tiempos fraccionarios cuyas convenciones para la resolución (lineal y exponencial) se desarrollan en el ámbito de Matemática Financiera.

El cierre se fue construyendo con la participación activa de los estudiantes, planteándoles que identificaran en su carpeta de cursado, dentro de conceptos de Álgebra anteriormente mencionados, que emplearon en forma práctica durante toda la actividad; dando lugar a los juicios de cada estudiante y a los docentes respecto de esta actividad, según la visión de

Steiman (2008) del escenario-clase como situación de aprendizaje para todo el grupo.

Como retroalimentación de la intervención se diseñó un instrumento de recolección de datos con el formato de encuesta on-line. El mismo cuestionario se administró a los integrantes de las cohortes 2018 y 2019 de Álgebra, solicitando su participación de manera voluntaria, en la última semana de sendos cuatrimestres. El grupo estuvo constituido por 30 sujetos. El dispositivo constó de diez preguntas que incluyeron datos generales (edad y género), siendo la edad promedio veinte años, con un mínimo de 17 años y un máximo de 29 años, distribuyéndose en cuanto al género, en dieciocho varones y doce mujeres. Fueron indagados además aspectos relacionados con la calificación de las actividades realizadas y la temática abordada, así como el grado de significatividad del proceso de construcción de saberes en Álgebra, cuáles contenidos logró articular en esta materia, la utilidad de la experiencia y el impacto percibido por la articulación con una asignatura del ciclo de Profesionalización. También se les solicitó que describieran el aporte que esta intervención les representó mediante sus opiniones sugerencias de mejora.

La instancia final, en esta primera aproximación a la problemática, se logró a partir del registro de las actividades, el procesamiento de la encuesta de opinión de los estudiantes, y la discusión reflexiva para hallar limitaciones y avances en esta investigación y en la visualización de futuras opciones de intervención.

Para la cohorte 2020, la intervención se encuentra en curso, habiéndose avanzado en la interpretación de los resultados de las encuestas de años anteriores y en la reflexión a partir de las devoluciones de pares evaluadores de reuniones científicas, ya que, en junio de 2019, los avances de esta investigación se presentaron en el V Encuentro de Investigadores y VIII Encuentro de Tesistas en la Universidad Autónoma de Encarnación,

Paraguay, en la categoría póster; y en octubre de 2019, se socializaron los resultados parciales en el VI Encuentro Provincial de Investigación Educativa organizado por la Red de Investigación en Educación de la Provincia de Misiones (REDINE).

Actualmente, el proceso de planificación de las actividades áulicas y extraáulicas debe ser adaptado, como respuesta a la situación socio-económica particular, que en este cuatrimestre se halla especialmente atravesada por la pandemia global Covid-19.

Institucionalmente, frente al aislamiento social obligatorio, se consideró que las clases deben ser desarrolladas mediante la plataforma Cisco Webex de manera sincrónica, reforzando el uso de los recursos de las aulas virtuales de cada espacio curricular, empleando simultáneamente herramientas de comunicación como WhatsApp y los correos del servidor de la Universidad de la Cuenca del Plata provisto por Google, que permite el uso de las aplicaciones Google Drive, Formularios de Google y Google Docs para procesadores de texto y hojas de cálculo.

El Departamento de Educación a Distancia de la Universidad propuso como requisito para iniciar cada clase, la presentación de una planificación diaria consistente en un documento de Google Docs a ser enviado a cada uno de los estudiantes a sus respectivos correos electrónicos, o en su defecto compartido por medio de un Google Drive de cada cátedra. En este se explicita el eje temático a tratar, el eje temático derivado, así como la bibliografía digital e impresa a utilizar, los materiales digitales y audiovisuales necesarios para el desarrollo del encuentro virtual. Consta asimismo de una sección en la que se detallan las estrategias de enseñanza a poner en juego en los distintos momentos de la clase y de sendos apartados para plantear la modalidad de entrega de la tarea de la clase y el tema del siguiente encuentro.

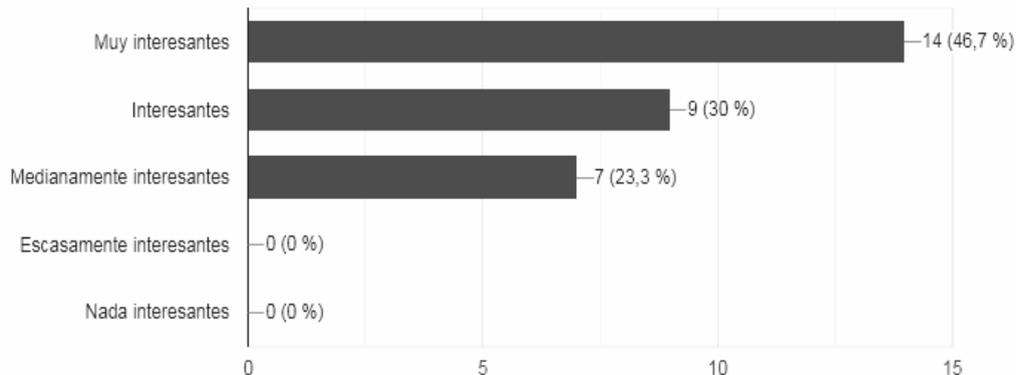
Para la cohorte 2020 se planificó la intervención en el entorno virtual con la base de los regímenes simple y compuesto de capitalización de Matemática Financiera, luego de haber desarrollado en Álgebra la temática de ecuaciones exponenciales, ecuaciones logarítmicas y expresiones algebraicas como estrategia para la visualización en contexto de las mismas. Para el logro de los objetivos propuestos se indujo a plantear la deducción de las expresiones algebraicas de Capital final y Monto, usando el recurso de un documento de Excel compartido desde la pantalla de la docente de Álgebra y modificado por la de Matemática Financiera, en consonancia con la participación de los estudiantes en la exposición mediada por el software Cisco Webex que permitió la comunicación por audio y chat.

Resultados y/o discusión de resultados

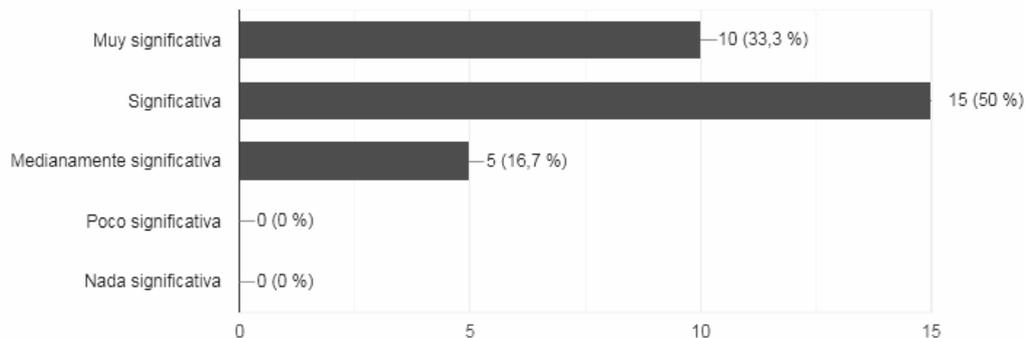
La opinión de los estudiantes acerca de las distintas estrategias que se realizan en el contexto áulico y extra áulico que responden a la normativa institucional que busca el aprendizaje significativo, tales como las intercátedras, invitados a cátedra, uso de lenguas extranjeras, uso de tecnologías informáticas de Comunicación (TIC), entre otras, se interrogó de la siguiente manera:

“En lo que se refiere a las distintas estrategias que se realizan en el contexto áulico y extra-áulico (intercátedras-invitados a cátedras, uso de la lengua extranjera, entre otros), las considera: nada interesantes, escasamente interesantes, medianamente interesantes, interesantes o muy interesantes”

Las respuestas se distribuyen todas dentro de las categorías que implican que dichas actividades son interesantes, dado que ninguno de los sujetos marcó alguna de las opciones que impliquen a lo escaso o nada interesante. Gráficamente la figura 1 denota las frecuencias absolutas y porcentuales para este aspecto.

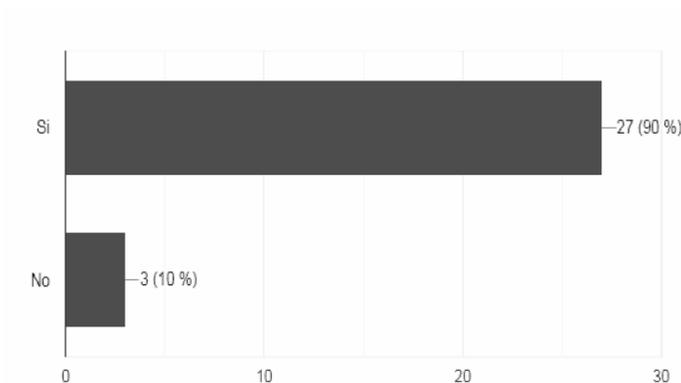
Figura 1. Opinión acerca de las propuestas pedagógicas

La calificación de los estudiantes sobre la elección del tema abordado (variaciones de los capitales en el tiempo) en la visita de la docente de Matemática Financiera en la clase de Álgebra se resume en la figura 2. Se destaca que no hubo respuestas para las categorizaciones “nada significativa” y “poco significativa”.

Figura 2. Opinión acerca de la significatividad de la temática de la visita del invitado a cátedra

La encuesta se orienta luego hacia la utilidad que perciben los estudiantes en torno a la intervención, en referencia a distintos aspectos de su trayecto formativo.

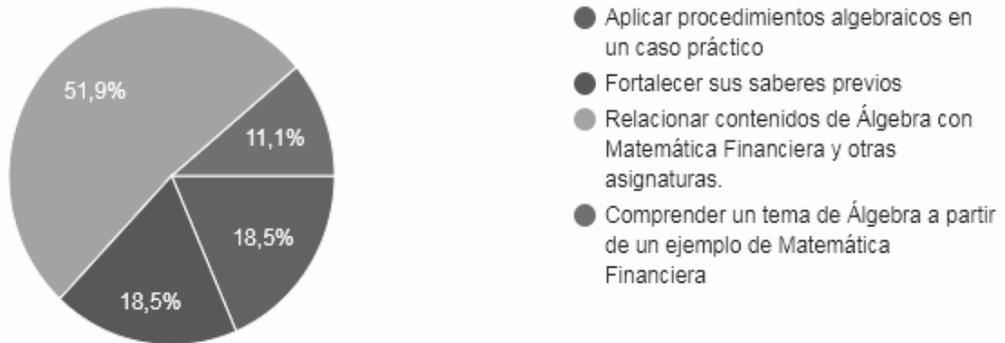
Figura 3. Percepción de utilidad de la intervención



Inicialmente se inquiriere: “¿esta experiencia le fue útil?, y en la Figura 3 resulta claramente evidente que la mayoría (veintisiete de los treinta estudiantes) la consideran útil.

Dentro del grupo que contestó que la experiencia les resultó útil, casi el 52 % fundamentó la respuesta anterior a través de la opción “relacionar contenidos de Álgebra y Matemática Financiera y otras asignaturas”. Las proposiciones relacionadas con la utilidad práctica del caso sumaron un 29,6 % de las respuestas.

Figura 4. Factores que los estudiantes reconocen como determinantes de la utilidad de la intervención.



Para la pregunta acerca del aporte de la visita al respecto de la carrera que estudia, el setenta por ciento de los encuestados manifiesta satisfacción e interés sobre temáticas futuras de su formación, mientras que un veinte por ciento expresa satisfacción con la disciplina en la que se está formando.

Desde el enfoque de la asignatura Álgebra se evaluó el impacto del contacto con saberes afines al ciclo de profesionalización. Es contundente el impacto positivo logrado demostrado por el altísimo porcentaje de respuestas positivas y la ausencia de respuestas en referencia a un impacto negativo.

Figura 5. Aporte de la intervención con respecto a la percepción de la carrera

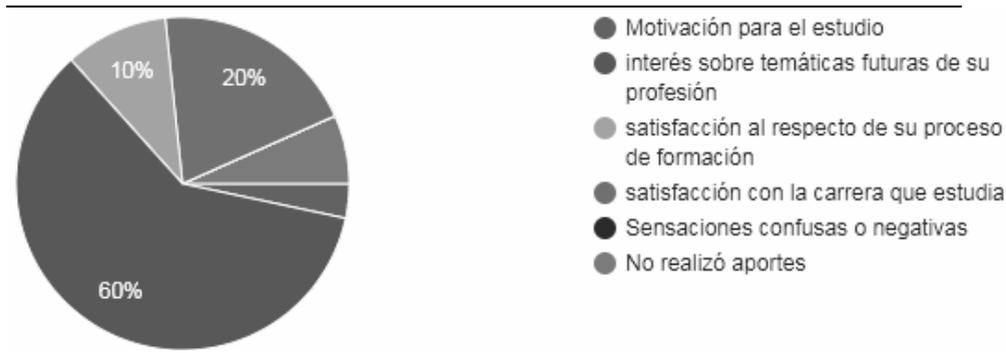
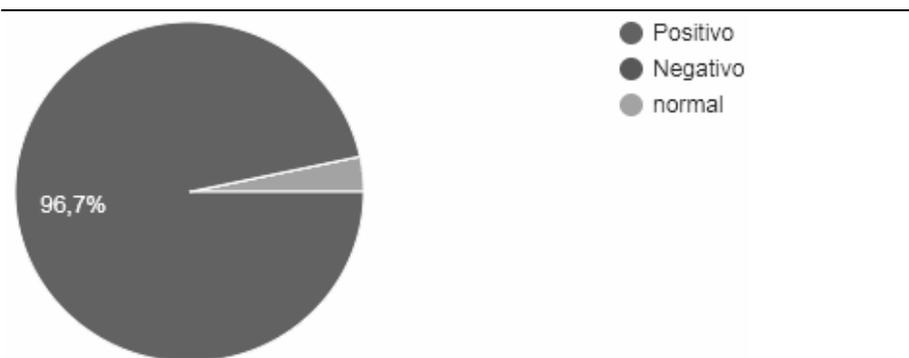


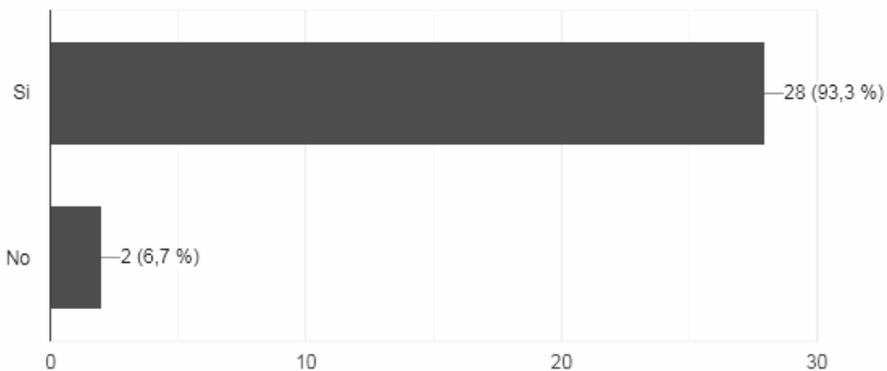
Figura 6. Impacto de la experiencia en la cátedra de Álgebra por la inclusión de contenidos de ciclo de profesionalización



Ante la pregunta si los estudiantes recomendarían esta experiencia a otros cursantes de Álgebra, la respuesta es categórica, ya que el 93,3 % manifestó afirmativamente según la figura 7.

El dispositivo incluyó además dos preguntas abiertas. La primera tenía como finalidad registrar las sugerencias de los sujetos encuestados para la superación de estas experiencias y la segunda, pretendió que éstos identificaran aquellos temas puntuales que pudieron articular con la visita de la docente de Matemática Financiera.

Figura 7. Posibilidad de recomendación de la experiencia



En cuanto a las sugerencias solicitadas en la primera pregunta, se observó que una gran mayoría expresa que desearía que este tipo de experiencias se repitieran aumentando la frecuencia y/o la duración. Asimismo, otro grupo de recomendaciones se centró en las estrategias de enseñanza, tales como la posibilidad de incluir juegos didácticos, imágenes, material audiovisual, entre otros. También propusieron el incremento de los momentos de trabajo grupal, inclusive con la participación de sus pares del ciclo de profesionalización.

Los temas de Álgebra que manifestaron poder articular mediante la experiencia áulica fueron en su gran mayoría funciones y ecuaciones.

Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

A partir de la intención de actuar proactivamente en torno a los problemas detectados, se logró modificar el paradigma de trabajo sostenido en un programa de Álgebra circunscripto exclusivamente a los contenidos allí vertidos, respetando un orden secuencial en el que cada eje temático se justifica a través de las concepciones de importancia atribuidas por el docente. Se detectó que los inconvenientes, a la hora de resolver ecuaciones logarítmicas y exponenciales ante la ausencia de proyección futura, llevaba a los estudiantes a un aprendizaje no significativo. Paralelamente, ya que ambas asignaturas presentan una distancia de dos años lectivos, Matemática Financiera pretendía partir de conocimientos y destrezas previamente adquiridas, que en la mayoría de los casos se encontraban debilitadas por la naturalización de la resolución de situaciones basándose en procesos que privilegian la obtención de resultados mediante procesos insuficientemente razonados.

Una vez analizada la problemática y contextualizada institucionalmente, se arribó a un esbozo de intervención, atravesada por las limitaciones asociadas a la organización académica, que dificultan contar con espacios destinados específicamente a la investigación educativa. La elección del dispositivo de **invitado a cátedra** da lugar a un abordaje de la formación sostenido en un currículo vivo, dinámico, que responda al modelo pedagógico constructivista.

Dado que se acordó que fuera la docente de Matemática Financiera quien realizase una visita al espacio de Álgebra, esta experiencia aportó a esta última que sea pertinente adecuar tanto la temática como la praxis a estudiantes ingresantes, recuperando los saberes previos y promoviendo, desde un enfoque motivacional, a la apropiación del rol que cumplen las herramientas algebraicas en el cálculo financiero.

Cada una de las visitas se caracterizó, además, por la marcada influencia de los contextos macroeconómicos nacionales y globales, de las situaciones

personales, de los trayectos formativos propios de los estudiantes, que dieron lugar al tratamiento de temas emergentes ineludibles en el ejercicio de la adaptación. Simultáneamente, en el espacio curricular de Álgebra se observó una mayor motivación por parte de los estudiantes para resolver situaciones de índole práctica contextualizadas, conjuntamente con una mejor pericia en el cálculo de ecuaciones exponenciales y logarítmicas y la identificación del concepto de función. Así, al generar este espacio de trabajo, se habilitó a los jóvenes a proyectarse a sus futuros trayectos de formación como estudiantes del ciclo superior y, transcurrido el primer mes del cursado de Álgebra, a conocer a la docente de Matemática Financiera, quien manifestó explícitamente por qué es importante aprender de manera deductiva las herramientas del Álgebra para aplicarlas a la deducción de las fórmulas de Interés y Monto.

La articulación vertical que se evidenció a través de esta experiencia, pretende dar una aproximación a la construcción de un puente entre ambos espacios curriculares anclado en la búsqueda del desarrollo de conocimiento no fragmentado, propendiendo al hallazgo y el abordaje de contenidos y metodologías concomitantes.

Las limitaciones vivenciadas por las docentes involucradas fueron: tiempos insuficientes para desarrollar el espacio multidisciplinar, la ausencia de una secuencia didáctica que pueda ser diseñada para los estudiantes de Álgebra que pueda ser recuperada como herramienta diagnóstica para sus pares de Matemática Financiera, y la necesidad de acuerdos en la simbología y la terminología disciplinar.

Para continuar dentro del enfoque de la investigación-acción como proceso espiralado, a estos inconvenientes le sobrevienen propuestas superadoras como, por ejemplo, efectuar una visita a la cátedra de Matemática Financiera por parte de la docente de Álgebra; diseñar una secuencia didáctica que fortalezca la articulación vertical y desarrollar un glosario que establezca una

relación entre ambas disciplinas, así como administrar un dispositivo de evaluación antes y después de la intervención para contar con indicadores que permitan determinar mejoras en la interpretación de los principios de Álgebra.

Al analizar los resultados de las encuestas, puede considerarse a esta primera aproximación a la problemática, desde el punto de vista de los sujetos participantes, en líneas generales como un logro positivo, y, sin embargo, deberá ser objeto de permanentes revisiones.

Particularmente, en el espacio de Álgebra, tanto el impacto como la posibilidad de recomendar esta experiencia, fortalece la intención de la intervención de que los estudiantes logren comprender que la apropiación de los temas es importante para su formación disciplinar.

Finalmente, ambas docentes se hallan en un proceso que incluye la participación activa y comprometida en actividades extracurriculares de capacitación, de comunicación de resultados en eventos científicos, de búsqueda e indagación de bibliografía y de herramientas tecnológicas, nutriéndose así para permanecer involucradas en un aprendizaje significativo.

Referencias

- Aragón Caraveo, E., Castro Ling, C., Gomez Heredia, B. y González Plascencia, R. (2009). Objetos de aprendizaje como recursos didácticos del aprendizaje. *Apertura*, 1 (1), 1-15.
- Anijovich, R., Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Distéfano, M., Urquijo, S. y González de Galindo, S. (2010). Una intervención educativa para la enseñanza del lenguaje simbólico. *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 23, 59-71.

Fernández Bravo, J. (2005). Avatares y estereotipos sobre la enseñanza de los algoritmos en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 4, 31-46.

Gómez Mendoza, M. (2005). La Transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (1), 83-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845006>

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Lucarelli, E. (2003) Prácticas innovadoras en el docente universitario. *Educação*, 27, (54) 503-524. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84805410>

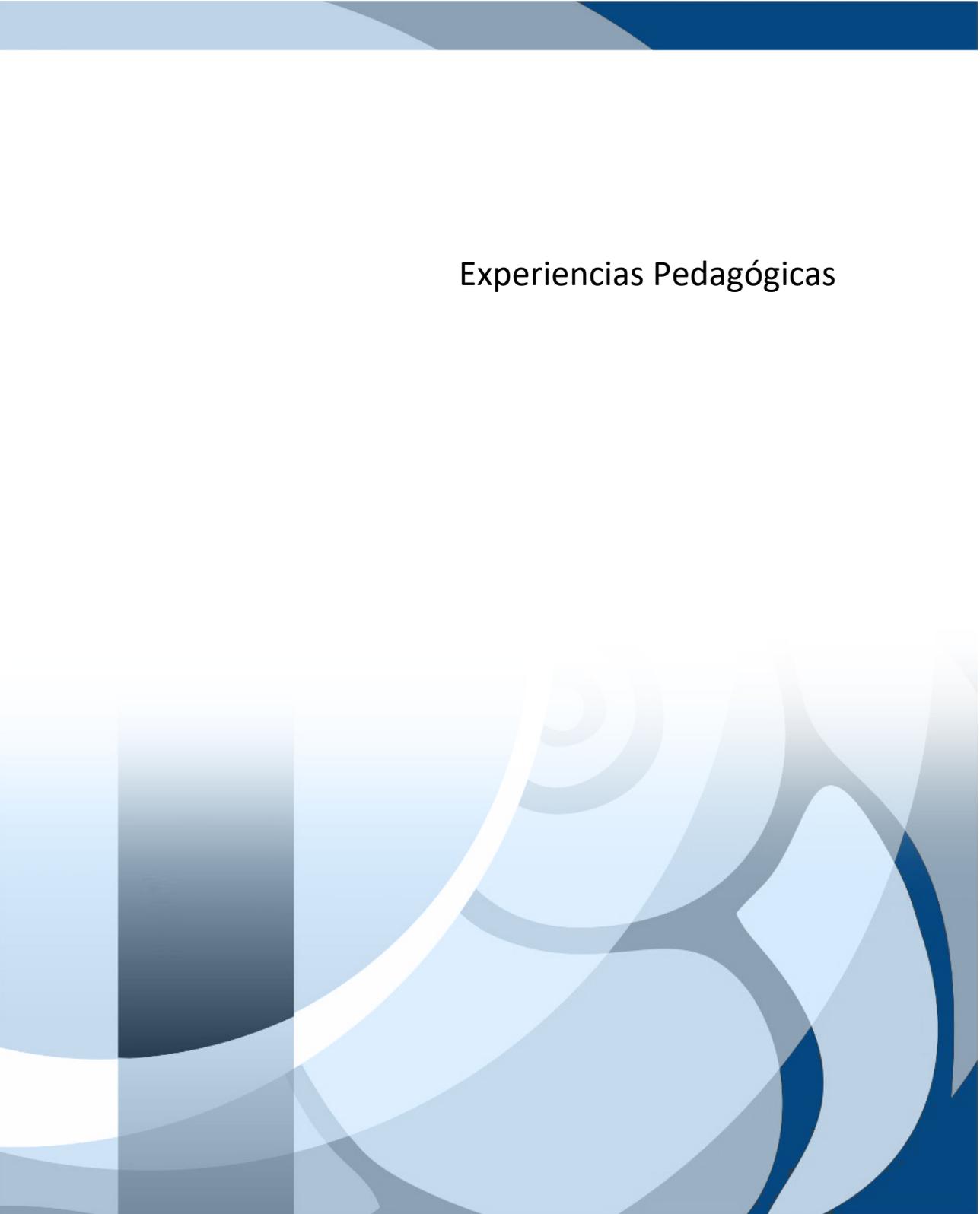
Sirvent, M., Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisio Investigación Acción Participativa. Saberes para la acción en educación de adultos*, 38, 7-12.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila - UNSAM.

Terigi, F. (Mayo 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/travescolar/desafios.pdf>.

Experiencias Pedagógicas



Pensando-haciendo-reflexionando. La experiencia artística como mediación rizomática en la formación docente universitaria

Thinking-doing-reflecting. Artistic experience as a rhizomatic
mediation at university teaching education.

Pensando – fazendo - refletindo. A experiência artística como
mediação rizomática na formação docente universitária

Susana Beatriz Argüello¹ y Adriana de los Ángeles Garay²

Resumen

La experiencia que relatamos se desarrolla en el módulo “Universidad y Formación Docente” de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. Se trata de un dispositivo de formación

¹ sbarguellojujuy@gmail.com Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

² agaray@fhycs.unju.edu.ar Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

docente que cuenta con varios años de desarrollo. Consiste en la organización simulada al interior de la cátedra de una *Galería de Arte Pedagógico* denominada *Formándonos: Una experiencia personal y colectiva*. Su propósito es que los estudiantes, organizados en parejas o pequeños grupos, puedan poner en práctica capacidades y habilidades para la docencia, presentando un contenido a través de una experiencia artística (pintura, escultura, muestra de objetos, arte-fusión u otras), una obra que refleje un contenido de la materia. A cada pareja o grupo se le asigna un tema para trabajar y presentar al resto de la clase. En la pre tarea, se destina un tiempo de dos (2) semanas aproximadamente para que cada grupo produzca su obra; la tarea propiamente dicha consiste en la apertura de la Galería donde en un día predeterminado se exponen las obras y se procede a su evaluación, y finalmente, en la post tarea, los estudiantes reflexionan sobre lo vivido y los aprendizajes obtenidos en un espacio de alternancia especialmente planificado para ello. Durante su desarrollo, la galería se articula a la vez con otras experiencias de aprendizaje: el *Trifolio Pedagógico*, el *Foro de discusión* y la *Auto y Coevaluación entre pares*, de carácter narrativo, reflexivo y evaluativo que permiten reflexionar sobre la experiencia formativa y evaluar, individual y colectivamente, el aprendizaje como la enseñanza. Desde el punto de vista formativo, se buscó promover espacios y situaciones de formación para la práctica docente y profesional del futuro graduado que permitan concretar en un ámbito artificial, pero cercano a la realidad, una experiencia de praxis formativa que los habilite al desarrollo de capacidades expresivas, comunicativas y cognitivas. La propuesta se sustentó en el *modelo rizomático de formación docente* que desafía a plantearse entradas alternativas al conocimiento; en este caso, articulando arte y formación en el marco de un paradigma de la complejidad social.

Palabras clave: Formación Docente- Dispositivo de formación- Modelo rizomático- Lenguaje artístico- Estudiantes universitarios/as.

Abstract

The experience that we report is developed in the module "University and Teacher Education" of the Career of Teacher Education College and Bachelor of Science in Education of the National University of Jujuy. It is a teacher education device that has several years of development. It consists of the simulated organization inside the university chair of a *Pedagogical Art Gallery* called *Forming us: A personal and collective experience*. Its purpose is that the students, organized in pairs or small

groups, can put into practice capacities and abilities to teach, presenting content through an artistic experience (painting, sculpture, exhibition of objects, art-fusion or others), an artwork that reflects a content of the subject. Each pair or group is assigned a topic to work on and perform to the rest of the class. In the pre-task, a time of approximately two (2) weeks is allocated for each group to produce its work; the task itself consists of the Gallery opening the where on a predetermined day the works are exhibited and their evaluation is proceeded, and finally, the post-task, where students reflect on their experiences and the learning obtained in a alternation space specially planned. During its development, the gallery is articulated at the same time with other learning experiences at the sam: the *Pedagogical Pamphlet*, the *Discussion Forum* and the *Self and Co-Evaluation* among pairs, of a narrative character, reflective and evaluative that allows to reflect on the formative experience and assess - individually and collectively - learning as teaching. From the training point of view, the aim was to promote training spaces and situations for the teaching training practice and future graduate's teaching that allow to get an experience of education practice to be developed in an artificial environment, but close to reality, enabling them to develop expressive, communicative and cognitive skills. The proposal was based on the *rhizomatic model of teacher training* that challenges to consider alternative inputs to knowledge, in this case, articulating art and training within the framework of a paradigm of social complexity.

Key words: Teacher Education- Education device- Rhizomatic model -Artistic language- University Students

Resumo

A experiência que relatamos é desenvolvida no módulo “Universidade e Formação docente” da carreira de Licenciatura e Bacharelado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Jujuy. Trata-se de um dispositivo de formação docente que está em desenvolvimento há vários anos. Consiste na organização simulada no interior da cadeira de uma *Galeria de Arte Pedagógica* denominada “Formando-nos: Uma experiência pessoal e coletiva”. Pretende-se que os alunos, em pares ou pequenos grupos, possam por em prática competências e habilidades de ensino, apresentando conteúdo através de uma experiência artística (pintura, escultura, exibição de objetos, fusão de arte ou outros), uma obra que reflete um conteúdo da disciplina. Cada dupla ou grupo recebe um tópico para trabalhar e

apresentar ao resto da classe. Na pré-tarefa, determina-se um tempo de duas semanas aproximadamente para que cada grupo produza seu trabalho; a tarefa em si consiste em abrir a galeria onde, em um dia pré-determinado, os trabalhos são exibidos e sua avaliação realizada, e finalmente na pós-tarefa, os estudantes reflexionam sobre o que vivenciaram e o aprendizado obtido em um espaço de alternância especialmente planejado para isso. Durante seu desenvolvimento, a galeria articula-se concomitantemente com outras experiências de aprendizagem: o trifólio pedagógico, o Fórum de Discussão e a Autoavaliação e a Coavaliação entre pares, de natureza narrativa, reflexiva e avaliativa que permitem refletir sobre a experiência formativa e avaliar, individual e coletivamente, a aprendizagem e o ensino. A partir do ponto de vista formativo, procurou-se promover espaços e situações de formação para a prática docente e profissional do futuro licenciado que permitissem concretizar em um ambiente artificial, mas perto da realidade, uma experiência de praxis formativa que lhes possibilite o desenvolvimento de capacidades expressivas, comunicativas e cognitivas. A proposta baseou-se no modelo rizomático de formação docente que desafia a considerar entradas alternativas ao conhecimento, neste caso, articulando arte e formação no quadro de um paradigma da complexidade social.

Palavras-chaves: Formação - Dispositivo de formação - Modelo rizomático - Linguagem artística-Estudantes universitários.

A modo de presentación

El objetivo de este escrito es comunicar una experiencia pedagógica universitaria orientada a la formación de profesores. Para ello, presentaremos las características de la experiencia innovadora, los fundamentos teóricos que la sostienen, su organización, implementación y evaluación. Para finalizar presentaremos la evaluación que realizaron los estudiantes y nuestro análisis y reflexión acerca de sus alcances formativos.

Nos sentimos convocadas por la temática de este dossier porque consideramos que toda innovación educativa en el marco del currículum implica una necesaria ruptura y desinversión con los modos tradicionales de

concebir la enseñanza, el conocimiento y el papel de los sujetos en su producción y apropiación. Significa, además, adoptar y desarrollar una concepción diferente de la relación teoría-práctica en la formación universitaria, la cual se conforma como el eje estructurante de la innovación en relación a un universo de valores educativos que se desea promover y sostener en la formación de profesionales. La práctica reflexiva y la evaluación formativa que acompañan estos procesos son vías privilegiadas para la construcción de conocimiento pedagógico, necesario para la construcción de una identidad docente emancipatoria, tanto para estudiantes como para el equipo docente que la promueve.

Hecha esta presentación, compartimos nuestra experiencia pedagógica en las páginas que siguen.

1. Para comenzar: La cátedra universitaria y un dispositivo de formación en/para las prácticas docentes.

A partir del año 2011, en el módulo *Universidad y Formación Docente* de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, desarrollamos un proyecto de formación “en” y “para” las prácticas docentes que incluyen distintos dispositivos y experiencias que tienen como ejes la relación teoría-práctica y la reflexión sobre la propia experiencia.

El módulo pertenece al Ciclo de Profesionalización de la carrera y está ubicado en el quinto año, previo -o paralelo, según sea la situación de cada alumno- a la Residencia Docente. Es de duración cuatrimestral y asisten anualmente de quince (15) a veinticinco (25) estudiantes. El equipo de cátedra está compuesto por una Profesora Titular, una Jefe de Trabajos Prácticos, una auxiliar, y cuenta con la colaboración de adscriptos docentes, generalmente egresados de la carrera.

Como docentes, adherimos a los supuestos teóricos y metodológicos de la Pedagogía de la Formación de enfoque clínico, en tanto modo de abordaje de las situaciones y de los sujetos de la formación, donde lo relacional, lo vincular y lo social ocupan un lugar central. En sentido amplio, se fundamenta en una variedad de perspectivas teóricas (análisis institucional, psicoanálisis, multireferencialidad teórica, psico-sociología clínica, entre otros). Seguimos en esta caracterización a Souto (2016), para quien los rasgos centrales del enfoque plantean un trabajo:

[...] en profundidad; en la temporalidad, en la duración, en la historicidad; buscando la singularidad de los sujetos y en los procesos; incluyendo al sujeto (formador y en formación) no como sustrato, sino como emergencia de la subjetividad en construcción, siempre en transformación; en situaciones de relación con lazos sociales y afectivos; en espacios de articulación, de unión, de pasaje, de transición; que requiere de un trabajo psíquico del investigador sobre sí mismo, su implicación, su relación con el saber, sus relaciones contra transferenciales; que hace referencia a una ética de la responsabilidad en la relación y el compromiso con el otro. (p.110)

En dicha línea teórica, proponemos a nuestros estudiantes una serie de dispositivos y experiencias formativas que buscan una aproximación gradual y creciente a las prácticas profesionales que, como futuros docentes de nivel superior, podrán desempeñar; experiencias que incluyen el hacer, el pensar, el sentir y la co construcción del conocimiento y del grupo.

La experiencia pedagógica que comunicamos aquí consiste en la organización simulada al interior de la cátedra de una *Galería de Arte Pedagógico* denominada *Formándonos: Una experiencia personal y colectiva*. Su propósito es que los estudiantes puedan vivenciar una experiencia artística poniendo en práctica capacidades y habilidades para la docencia, presentando un contenido en un formato no convencional a los tradicionales formatos académicos. Para ello, se organizan en parejas o pequeños grupos, para elaborar una obra que refleje uno de los contenidos de la materia, poniendo en práctica su capacidad artística (pintura, escultura, muestra de

objetos, arte-fusión u otros lenguajes artísticos). A cada pareja o grupo se le asigna un tema del programa de la materia para trabajar y presentar al resto de la clase.

Desde el punto de vista formativo, buscamos promover espacios y *situaciones de formación en la práctica profesional* que permitan concretar en un ámbito de enseñanza artificial, pero cercano a la realidad, una experiencia de *praxis formativa* para el desarrollo de capacidades expresivas (en distintos lenguajes), comunicativas (para relacionarse con otros/as, para comunicar lo aprendido) y cognitivas (planificación, organización, selección, jerarquización y transformación de contenidos, entre otras), vinculadas al rol docente y, además, proveer algunas herramientas para su inserción en el mundo del trabajo. Partimos del supuesto que la primera experiencia de trabajo profesional, como las situaciones de formación en la práctica implementadas durante la carrera, constituyen “hitos” significativos del propio trayecto de socialización profesional (Andreozzi, 1998:34). En este sentido, los dispositivos, experiencias y prácticas profesionalizantes se conforman como una vía privilegiada de socialización en el trabajo y actúan como *experiencia anticipada de la residencia docente* (Pruzzo de Di Pego, 2002), la cual se desarrolla en general, posteriormente al cursado de la materia.

Buscamos, con este dispositivo, formar profesionales reflexivos y ofrecer herramientas que les permitan a los estudiantes contar con un cuerpo de saberes orientados al trabajo, que les resulten significativos para su futura inserción profesional como docentes de nivel superior y como profesionales de la formación permanente; específicamente, aprender respecto a la pedagogía de la formación, desarrollo de dispositivos de formación, mediaciones pedagógicas rizomáticas, incorporación de experiencias artísticas en la enseñanza, práctica reflexiva, auto y coevaluación, entre otros aprendizajes significativos para el desempeño docente.

2. Para continuar: Encuadre y fundamentos del dispositivo de formación.

Desde la concepción de *pedagogía de la formación* asumida por la cátedra, entendemos a la formación como la dinámica de desarrollo personal que se produce gracias a múltiples mediaciones culturales, entre ellas las que puede aportar el formador (Ferry, 1997). A la vez entendemos al estudiante como sujeto social e histórico, con una trayectoria personal y escolar de formación cuyas experiencias deben ser puestas en valor y resignificadas a partir de una práctica reflexiva. Consideramos que la formación de los futuros enseñantes requiere disponer de las mediaciones y condiciones necesarias para que el sujeto pueda fabricarse a sí mismo (Perrenoud, 2010), formarse *a sí mismo* y *para sí* (Ferry, 1997), colocando como eje central la relación teoría-práctica y la promoción de aprendizajes a través de conocimientos de la práctica y para la práctica.

La propuesta se sustentó en el *modelo rizoma* de formación, que desafía a plantearse entradas alternativas al conocimiento, en este caso, articulando arte y formación. Se adopta la metáfora del rizoma (tallo horizontal o tubérculo con conjunto de galerías que configuran un laberinto) creada por Deleuze y Guattari (1999:12-15) como modelo teórico para representar la realidad: se puede entrar por cualquier punto o extremos para estudiar la realidad o una noción. En nuestro país, Devalle de Rendo y Vega (2004) interpretan esta metáfora agregando que: [...] “el principio de las entradas múltiples de la metáfora del rizoma impide ‘cristalizar sentidos’, en la medida que rompe con la posibilidad de considerar solo uno de los significados, es decir, la interpretación única” (p.23). Las autoras la utilizan para proponer un modelo para entender la docencia y la formación desde múltiples perspectivas; Díaz (s/f), por su parte, propone la *modulación rizomática*, para expandir, modelar (y no moldear) la formación docente. Señala al respecto:

Mi propuesta es que, en lugar de pensar la formación docente sostenida por un principio único (por ejemplo la ciencia) o por un principio doble (el humano dividido en cuerpo y alma), pensar la realidad como una multiplicidad, que surge de una fuente nutricia común [...] esta propuesta representa un punto de inflexión desde el que se pueden intentar abordajes docentes que no piensen solamente en replicar la excelencia técnica de los métodos educativos sino también en intervenirlos, cuestionarlos y si fuera necesario, renovarlos (p.2-3).

En este sentido, en los procesos formativos, el modelo rizomático permite la apertura de interpretaciones, significados, pliegues múltiples del conocimiento.

Siguiendo estas bases teóricas, dentro de la construcción metodológica³ de la materia, planteamos estas experiencias con el sentido y alcances de un *dispositivo de formación*, esto es como

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, 2009, p.37).

En este sentido, en tanto artificio técnico son productos de un “acuerdo de personas, tiempos, recursos y objetivos que crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión” (Souto, 1999, p.105).

Los dispositivos de formación (a diferencia de los de enseñanza), se orientan principalmente a *sujetos adultos*. Siguiendo a Ferry (1997), Souto (1999), de

³ La noción de “*construcción metodológica*” es sugerida por Gloria Edelstein para referirse a que es el propio docente el que construye su propuesta de trabajo, teniendo en cuenta las características específicas del contenido, de los sujetos y las intencionalidades educativas que se sostienen. De allí que no existe “el” método, ni un modelo único ni generalizable de enseñanza, sino que el método exige ser una construcción para cada situación didáctica particular. La “*construcción metodológica*” es una decisión del ámbito de la práctica misma (Edelstein, 2011, p. 177-178).

Anquín (2006) y otros autores, son los adultos los que están en mejores condiciones para proponerse una “formación para sí”, de proponerse su propia forma. Implica un desarrollo de las personas, centrado en la *autoformación*, donde los dispositivos actúan como mediadores y provocadores de cambios subjetivos e intersubjetivos. Los dispositivos, señala Souto (1999), no tienen la intencionalidad de transmitir un saber, sino de *facilitar el desarrollo personal*.

Sabemos del lugar preponderante que tiene la palabra, especialmente la escrita, en la formación universitaria, la que suele dejar de lado otros lenguajes comunicacionales (como los que ofrece el campo del arte), que son significativos para la relación de los estudiantes con el mundo cultural y simbólico más amplio. La posibilidad de que los estudiantes se asuman en artífices de una obra en tanto mediadora con el conocimiento, permite que se reconozcan como sujetos creativos, constructores de sentidos y empoderados en sus formas de expresión, tanto a nivel artístico como educativo. La inclusión de experiencias basadas en diferentes lenguajes, contribuye también a la dinamización de los modelos y prácticas rutinizadas en la vida académica universitaria. De este modo:

El arte, entendido a la vez como campo de conocimiento y universo poético, invita a transitar ámbitos y experiencias que parecen discontinuar la trama habitual del cotidiano académico. Y en esta discontinuidad encontramos un valor, ya que permite revisar la espesura simbólica que ofrece el arte para la construcción de sentidos y para el despliegue de las distintas modalidades de conocimiento y la imaginación. (Loyola y Spravkin, 2019, p.44).

Siguiendo estos principios de pensamiento y acción, al proponer a los estudiantes la construcción de una obra artística que diera cuenta del contenido propuesto por un autor, estábamos abriendo las múltiples interpretaciones que sobre este pudieran realizar los participantes de la galería. Los sentidos sobre el contenido ya no eran presentados o traducidos por el equipo docente -como ocurriría en una clase tradicional-, sino que eran

construidos y resignificados por los estudiantes en dos planos: en el del contenido en sí y en el de la obra de arte, la cual también era portadora de múltiples y particulares significados, más allá del contenido mismo que debían abordar. La expresión artística que les proponemos asume así un carácter “abierto, polisémico y metafórico”, abierta también al “goce estético” propio de este tipo de experiencias (Loyola y Spravkin, 2019, p. 53).

Con esto se busca tender puentes entre el lenguaje del arte y el lenguaje escrito propio del conocimiento académico, en una relación de complementariedad y enriquecimiento mutuo, a través de procesos de re traducción o re contextualización de uno en relación al otro.

Atendiendo a estos fundamentos, buscamos fortalecer la formación del Profesor en Ciencias de la Educación y atender a las incumbencias que este tiene en el campo de la docencia de nivel superior y de la formación permanente de profesores. Consideramos que este dispositivo resultó pertinente y relevante para el logro de estos objetivos, en tanto:

- Permite integrar y evaluar los contenidos referidos a Pedagogía de la Formación (Eje problematizador Nº 1 del programa del módulo).
- Promueve en el futuro egresado de Ciencias de la Educación el desarrollo de distintos saberes docentes (planificación, enseñanza, evaluación, construcción de relaciones pedagógicas, etc.), como también el despliegue de capacidades vinculadas a la mediación artística en torno a su rol como formador de formadores en el ámbito de la educación superior (universitaria y no universitaria) y en la formación permanente de profesores.
- Propicia espacios de formación “en” y “para” el trabajo docente en el campo de la educación superior, por cuanto permite la articulación de aprendizajes vinculados estrechamente al currículum de formación y también a aprendizajes extracurriculares, relacionados

especialmente a los lenguajes artísticos (pintura, escultura, fotografía, y otras técnicas y manualidades), aprendizajes relacionales (“hacer con/junto a otro/s”) y de circulación e intercambio de saberes (“cómo hacer” la conjugación teoría-arte).

- En el mismo sentido, la ventaja del dispositivo para llevar a cabo distintos tipos de prácticas profesionales: formación, capacitación, planificación de la enseñanza, exposiciones orales.
- La potencialidad del dispositivo para favorecer distintos pasajes: del rol del alumno al de profesor, del sujeto en formación a la de formador, de la evaluación vivida como alumno a la evaluación vivida como profesor, de la evaluación individual a la evaluación colectiva.
- La significatividad del dispositivo como vía privilegiada para explorar otras vías de comunicación y enseñanza, otros modos de simbolización y construcción de subjetividades mediadas por lenguajes artísticos.
- La necesidad de la cátedra de evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes, por cuanto el dispositivo cumple con su función de formación en tanto experiencia, a la vez de evaluación, en tanto práctica de acreditación institucional.

En síntesis, planteamos este dispositivo con el propósito explícito de que los estudiantes puedan “formarse”, “modificarse” (Anijovich, 2009, p.37) y “transformarse” con una experiencia mediada por el arte que, desde su lugar como futuros formadores, los vincula estrechamente con la cultura, la intersubjetividad, el goce estético y el campo laboral de su profesión. Transformación que asumirá la forma que cada estudiante se permitió para sí, tal como señala Ferry (1997) para quien “se trata de una dinámica de desarrollo personal, donde cada uno se forma a sí mismo, a través de mediaciones pedagógicas significativas” (p. 54).

Los sentidos construidos en dicha experiencia sólo emergen a partir de una práctica concreta, en este caso mediada por lenguajes artísticos (Argüello, 2015). Para que dicha práctica sea significada como formativa requiere, además, de tiempos y espacios específicos o “espacios de alternancia”, donde puedan reflexionar acerca de los puentes entre teoría y práctica (Ferry, 1997; Perrenoud, 2010). En la experiencia que relatamos, dicho espacio-tiempo se dio en instancias de reflexión post galería y en las instancias de evaluación del dispositivo.

3. Para seguir en camino: Metodología del trabajo pedagógico

La *Galería de Arte Pedagógico*, como dispositivo de formación, es planteada como una práctica simulada para trabajar contenidos correspondientes al Eje Problematizador Nº 1 del programa: “La formación docente y desarrollo profesional: entre tradiciones y rupturas”⁴.

La *simulación*, como estrategia didáctica, permite a los estudiantes el aprendizaje participando en una situación similar a la real con la conciencia de que se trata de una participación ficcional, y sin los riesgos que las situaciones reales pueden implicar (Litwin, 2012). En este sentido, la simulación es una estrategia valiosa para el análisis posterior y la autoevaluación del alumno.

Si bien tiene un fuerte componente de artificialidad y de ficción, como se verá a continuación, se arma sobre una estructura operativa y organizativa lo más cercana a la situación real de una *galería de arte*. Para ello, en la

⁴ Dependiendo del año de cursada, cambiamos los temas. Por ejemplo, utilizamos este dispositivo para abordar temas como: “Modelos de formación (Ferry, 1997); “Modelos de formación permanente” (Imbernón, 2007); “Principios del enfoque clínico de la formación” (Souto, 2016), entre otros.

puesta en práctica de este dispositivo, hemos seguido los siguientes momentos o etapas con sus respectivas actividades:

3.1. Pre tarea

- Como equipo de cátedra organizamos la *Galería de Arte*, presentando a los estudiantes el encuadre metodológico del dispositivo, sus objetivos, características, formas y tiempos de trabajo. Esto se realiza entregando una copia del documento del dispositivo y se lee en forma conjunta con los estudiantes. Se explican las bases teóricas que sustentan la tarea y cómo se espera que esta contribuya a su futuro ejercicio profesional. En el momento de la cursada en que se desarrolla esta experiencia, los estudiantes cuentan con el estudio previo sobre Pedagogía de la Formación y sus fundamentos clínicos, por lo que este punto sirve para relacionar teoría-práctica (ver un dispositivo en acción, con ellos como protagonistas). Asimismo, se conversa acerca del sentido y características que pueden reunir las obras, las cuales son, en general, propuestas por cada grupo y se redefinen año a año (lo que pueden hacer o no con las obras). Por último, se exponen los criterios de trabajo grupal y de evaluación, explicitando la importancia de aprender la capacidad de construir juicios valorativos constructivos, equitativos y justos, como inherentes al desempeño docente.
- Los estudiantes, se organizan en grupos de tres (3) a cinco (5) integrantes, para presentar un contenido de la materia a partir de la elaboración de una producción u obra artística (pintura, escultura, muestra de objetos, arte-fusión, etc.). Se les solicita que acompañen esta obra con un *Trifolio pedagógico* informativo para compartir en la galería con los participantes, que exprese sintética pero sustantivamente, el contenido o tema asignado al grupo.

- El tema central de la Galería se toma de un texto de algún autor del programa, pudiendo variar año a año. En general, tomamos varios capítulos de un mismo autor y asignamos un capítulo a cada grupo.
- Destinamos un tiempo de dos (2) semanas para que cada grupo produzca su obra.

3.2. Tarea

- Consiste en la apertura de la *Galería de Arte* en día y hora establecidos, donde preparamos la exposición de las obras para su muestra a los asistentes (los mismos estudiantes de la cátedra junto al equipo docente).
- Previo a la presentación de las obras por cada grupo, entregamos a los presentes un cuestionario de valoración (en carácter de instrumento de coevaluación) con preguntas abiertas, elaborado según los siguientes criterios:
 - Claridad teórica en la presentación del tema asignado.
 - Calidad y originalidad de la obra artística y su adecuación al tema.
 - Claridad de la información contenida en el *Trifolio pedagógico* informativo.
 - Trabajo en equipo evidenciado en la presentación de la obra artística.

Dicho instrumento se retira una vez expuesta la obra para ser sistematizada por el equipo docente e informada a los grupos en la clase posterior.

- A continuación, los integrantes del grupo expositor simulan ser *Guías* de una galería de arte, quienes explican a los visitantes la obra que se está exponiendo.
- A medida que los grupos exponen su obra y explican su contenido, los asistentes escuchan, hacen preguntas y realizan la coevaluación según el instrumento elaborado. Se habilita en este momento una instancia de retroalimentación, donde los participantes preguntan, consultan, piden ampliaciones respecto a la presentación de cada obra.
- Al finalizar la exposición, hacemos una evaluación general y colectiva de la experiencia realizada, la que también cumple la función de retroalimentación del proceso desarrollado.

3.3. Post tarea

- Los estudiantes reflexionan sobre lo vivido y los aprendizajes obtenidos en un *espacio de alternancia*, como es la escritura de un informe. Expresan cómo se sintieron en esta experiencia, los aprendizajes derivados de la misma y una autoevaluación de sus desempeños.
- La evaluación de la galería es cuali-cuantitativa y la calificación final es la resultante del promedio de las calificaciones de la co y autoevaluación, y de la otorgada por el equipo docente.

De este modo, durante su desarrollo, la *Galería de Arte* se articula a la vez con otras experiencias de aprendizaje de carácter evaluativo: el *Trifolio Pedagógico*, el *Foro de discusión* y la *Auto Co evaluación entre pares*. La primera, de carácter narrativa, consiste en que cada equipo de trabajo elabore un trifolio informativo que dé cuenta de los aspectos conceptuales básicos del tema/contenido que le correspondió abordar a través de la obra

artística. Se usa este recurso, tal como suele acontecer en galerías o museos de arte. La segunda experiencia, también narrativa pero interactiva, se lleva a cabo posteriormente al desarrollo de la galería. Utilizando el aula virtual que posee la cátedra en la plataforma digital de la UNJu, los estudiantes participan de un foro, coordinado por un docente del equipo, donde reflexionan acerca de los saberes aprendidos con el dispositivo y su relación con su formación como futuros profesores y formadores. La tercera, de carácter evaluativo, consiste en poner en práctica la auto y coevaluación sobre la obra producida y su relación con el contenido abordado a través del instrumento descripto.

4. Para terminar: Resultados obtenidos como producto de la evaluación formativa.

Para evaluar este dispositivo, apelamos a una *evaluación formativa y participativa*. La instancia de evaluación resultó innovadora y participativa, por cuanto tanto el equipo docente, como los estudiantes asumen el rol de evaluadores, tanto de las prácticas de los otros, como las de las propias experiencias de formación y enseñanza.

La evaluación realizada por los estudiantes, autoevaluación y coevaluación entre pares significó una experiencia positiva, de construcción de nuevas relaciones vinculares entre pares y con el equipo docente, el cual se desplaza de su lugar como único evaluador. En esta instancia, los estudiantes asumieron el rol docente y, orientados por criterios evaluativos, valoraron la exposición de arte que elaboraron sus pares. Tener en cuenta la claridad teórica del tema informado, originalidad de la obra artística, información contenida en el folleto y evidencia del trabajo en equipo; fueron algunos de los aspectos claves al momento de asignar una valoración a la tarea. Con esto buscamos desarrollar el juicio crítico en la evaluación y el sentido de la valoración de un aprendizaje, aspectos ineludibles de la tarea docente. Así,

la experiencia evaluativa les permitió conocer y resignificar saberes y habilidades que sirvieron como herramientas formativas para emitir un juicio de valor a las distintas exposiciones.

Esta experiencia pedagógica logró sustentarse, siguiendo a Andreozzi (2011), en la “convicción de que las prácticas constituyen oportunidades de aprendizaje de inestimable valor en la formación profesional de los futuros egresados, abre nuevos rumbos en el plano del desarrollo curricular” (p.100). Esto se visibiliza en palabras de los estudiantes, obtenidas en los *Foros de discusión* planteados en el Aula Virtual de la cátedra:

“La galería de arte como dispositivo me ha permitido relacionarme y trabajar con compañeros que durante la formación no he podido compartir. Ver sus dinámicas y maneras de ejecutar un trabajo me ha enriquecido”.

“Esta actividad me relajó, sirvió de cable a tierra de todas las otras actividades académicas”.

“En particular esta actividad es un dispositivo pedagógico muy rico, del cual no solo se puede aprender la teoría sino también llevarlo a la puesta en práctica y de cierta manera representar en maquetas o cuadros lo que cada grupo concluyó sobre el contenido que le tocó abordar, habiendo comprendido lo que el autor plantea. También rescato el trabajo en equipo, el grupo la cooperación y la responsabilidad que en el interior del grupo se evidenció más allá de los obstáculos. La tarea es efectiva cuando sabemos comprender y rescatar el potencial del otro, también entra en juego la creatividad y es algo que muy pocas veces se evidencia en un docente, es un desafío poder poner esto en práctica en un futuro”.

“Es un dispositivo interesante que nos permitió reflexionar sobre el contenido de una manera creativa e innovadora, logrando desarrollar verdaderos grupos de trabajo colaborativo en el que cada uno de los integrantes, desde sus habilidades, aportaba a crear una propuesta que plasme la explicación del modelo de formación, además fue significativo escuchar y ver cómo los demás compañeros se expresaron de diferente manera y dieron a conocer los modelos de una manera sencilla y fácil de entender”.

“Mi opinión acerca de la galería de arte como dispositivo pedagógico es positiva, dado que considero que es una de las tantas maneras de aprender y de formarse, diferente

a las convencionalmente conocidas. Además, por la posibilidad de expresión libre que la actividad le dio a cada grupo para la elaboración de su propuesta”.

“Los aprendizajes que me deja la experiencia son el de trabajar en grupo, el diálogo, la puesta en común de diferentes posturas, la discusión y los puntos de encuentros al interior del grupo cuando íbamos decidiendo qué hacer. Los modelos de formación, que me invitan a repensar y reflexionar sobre mi actitud en los procesos de formación inicial que vengo realizando; y de formación permanente que realizaré toda la vida; para así poder reconocer qué actitudes podría fortalecer y cuáles debería cambiar para que los procesos de formación sean lo más significativos posibles”.

“Considero que estoy/estamos tan acostumbrados a lo habitual, que enfrentarnos con algo diferente, trae consigo sensaciones nuevas. Responder al pedido de la cátedra, nos llevó a salir de nuestras zonas de comodidad, en las que generalmente nos desenvolvemos con familiaridad. Por ello pienso en cómo este dispositivo instauró puentes hacia lo desconocido, fue una oportunidad para desinhibirnos, comportarnos con espontaneidad; y actuar. Esto nos abre a nuevas posibilidades, experimentar nuevas formas de enseñar para nuestro futuro trabajo docente. Propicia la autoformación y la co formación, pues entendimos que no sólo se puede aprender del docente, sino que el compañero también tiene las habilidades, las capacidades y conocimientos de los cuales puedo también apropiarme”.

Estas apreciaciones individuales se documentaron en un momento posterior a la galería, luego de un tiempo de haber realizado la experiencia, es decir en el *espacio de alternancia* que necesita un sujeto para pensar y reflexionar sobre la propia práctica, aquella que se da en un lugar, tiempo distinto y personal que involucra su relación con la realidad (Ferry, 1997). Este proceso reflexivo “permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan” (Sanjurjo, 2012, p.25).

Al recuperar las opiniones de los estudiantes en dicha experiencia, es posible destacar palabras recurrentes en sus expresiones: innovadora, desafiante, saberes, aprendizajes, trabajo en grupo, imaginación, creatividad, competencias, investigación, lúdico, auto y co formación, entre otras.

En estas expresiones aparecen los *significados* diversos que los estudiantes le asignaron a la experiencia realizada. Nos permite conocer cómo ellos

comprenden lo que han vivido en el marco del dispositivo, acceder a su mundo interno de significados (Andrade, 2002). Algunos rescatan que fue importante la riqueza innovadora y desafiante de la tarea realizada, expresando el valor formativo de la actividad: les permitió pensar en nuevas formas de abordar el conocimiento y romper con matrices de aprendizaje rígidas y profundas, tan arraigadas en el sistema escolar y en la cultura magisterial (Quiroga, 1988).

En ese sentido, podemos decir que fueron distintos los saberes experienciales aprendidos -individuales o colectivos- por los estudiantes; siendo su génesis la confluencia entre la experiencia, el ejercicio de la práctica docente y el conocimiento del medio y del grupo, traducidos en hábitos y habilidades adquiridas a través de la experiencia rizomática (Tardif, 2004, p.30).

De esta manera, mirar con nuevos lentes la realidad como un ejercicio que forma parte de la práctica docente, invita a conocer y reconocer al otro, tomar conciencia de que la formación también es placentera, que existen espacios de creación y goce, imaginación e interpretación formativa y que, al mismo tiempo, puede ser evaluada colectivamente. Estos son algunos nuevos aprendizajes que surgen de la reflexión de los estudiantes y que pasan a conformar su reservorio personal de saberes pedagógicos. Entendiendo que el desconocimiento, la falta de tiempo, la inexperiencia en tareas artísticas o de evaluación, la falta de cercanía a compañeros, el escaso manejo de trabajos manuales y/o artísticos, fueron aspectos negativos condicionantes que dificultaron en muchos casos la tarea, pero que una vez afrontados se convirtieron en potencialidades en el marco de la propuesta.

Así en la instancia evaluativa, promovimos la circulación de saberes que pasarán a ser parte de la historia de su formación. La experiencia marcó un antes y un después en cada sujeto, dejando huellas en la identidad y estableciendo senderos para las nuevas experiencias profesionales. La

evaluación fue vivida de forma compartida, de la que se retomaron los diferentes puntos de vista, es decir que también se aprendió a evaluar con otros, a debatir, consensuar ideas y pensamientos disímiles.

Lograr un equilibrio entre los saberes teóricos y prácticos constituyó un desafío que asumieron los estudiantes, y que fue posible por la disposición que cada uno tuvo; lo cual implicó reunirse en otros tiempos y espacios habituales, compartir ideas, buscar información instrumental (cómo construir un trifolio, el uso de técnicas como la cartapesta, el cubismo, esculturas vivientes, entre otras) para ampliar la creatividad, escuchar al otro, y finalmente llegar al consenso; todos los cuales enriquecen la tarea docente y aportan al crecimiento profesional y personal.

Por otro lado, el equipo docente asumió la función de la hetero evaluación en relación a la producción artística de los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios previamente seleccionados, y las observaciones realizadas en la exposición de la obra.

Entonces, la evaluación elegida, de acuerdo a la pedagogía de la formación a la que adhiere esta cátedra, fue formativa y procesual debido a que es

continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas. (Davini, 2015, p.147)

Por ello, se plantearon interrogantes, y aportes a los estudiantes, que les permitieron repensar y generar sentidos críticos sobre el contenido trabajado y la forma de presentación elegida. Destacando que la mayoría de ellos ha mostrado un trabajo artístico, significativo y creativo, el cual reflejó sus potencialidades y aprendizaje colaborativo y grupal, tanto en la construcción de la obra, como en la puesta en escena.

Las vivencias y experiencias de las situaciones cotidianas como las relatadas aquí, adquieren un significado especial en cada uno: remiten a otros tiempos

de la trayectoria escolar, permiten evocar recuerdos del pasado de prácticas evaluativas vividas que actúan como configuradoras de los modos de ver y pensar la evaluación en el presente. Son esos saberes del oficio docente que se construyen en la articulación de teoría, habilidades, experiencias, modelos y situaciones concretas que nuevamente se activan y permiten construir nuevas formas evaluativas en el marco del dispositivo.

Así, la evaluación desde esta perspectiva nos interpeló como sujetos de la enseñanza, porque modificó nuestras estructuras de pensamiento, matrices de aprendizaje, modelos interiorizados docentes y estereotipados, invitándonos a re pensar nuevas formas de innovar, formar y evaluar a los sujetos de la formación inicial. Nos permite desplazar nuestro rol docente como única autoridad para enseñar y evaluar, hacia una propuesta de construcción de comunidades de aprendizajes donde estas funciones pueden ser aprendidas en proceso y compartidas por todo el grupo de participantes: docentes y estudiantes. Una manera diferente de concebir el conocimiento, no sólo en su faz teórica, sino en estrecha relación con las exigencias y vicisitudes de la práctica; no sólo proveniente de su fuente disciplinar, sino creado y recreado en el juego dialéctico de experiencias, subjetividades, contextos y prácticas. Implicó también romper con esquemas rutinarios evaluativos, que buscan identificar cuánto conoce los estudiantes del currículum propuesto por una cátedra, sino al contrario, buscamos que lo que aprendan sirva como formación teórica, como apropiación de conocimientos, pero también como transformación de subjetividades, que pueden construir y reconstruir nuevos sentidos a su identidad como docentes.

5. Para despedirnos: Palabras finales, pero en construcción dinámica

A partir de la experiencia realizada y documentada en este relato, podemos destacar algunos puntos clave que hacen a la sustentividad del dispositivo

como mediación rizomática y las reflexiones a las que arribamos luego de transitarla.

En primer lugar, consideramos que constituye un dispositivo *innovador*, en la medida en que permite introducir cambios en nuestras prácticas, en las creencias que las sostienen, en los sujetos y en los modos de circulación y apropiación del conocimiento. Se trata de una innovación surgida *de y desde* la acción, orientada a la resolución de problemas de la práctica, modificando las formas clásicas de la enseñanza universitaria y renovando los resultados del aprendizaje. Es una experiencia personal, colectiva y cooperativa, adquiere su pleno significado en la práctica profesional de quienes participamos en ella. Es intencional, planificada, gradual e integral, construida con el carácter de hipótesis de acción, que se valida colectivamente y se reescribe en el proceso (Barraza Macías, 2005).

Como consecuencia de lo anterior, las mejoras en los resultados de aprendizaje que provocaron este dispositivo, las pudimos advertir en la exposición de las obras de los estudiantes y en los procesos meta cognitivos que dieron cuenta en los espacios de alternancia (foros de discusión). Con respecto al aprendizaje del rol docente, los estudiantes pudieron desplegar habilidades de planificación de una actividad, trabajo en equipo, recuperación e integración de saberes y experiencias previas, manejo de contenidos, desempeño comunicacional (oralidad, respeto al otro/a, respeto a las opiniones de los demás, argumentación, diálogo), promoción de la creatividad, auto y coevaluación, desarrollo del juicio crítico, entre otras capacidades significativas. Todas éstas les permitieron objetivar la práctica docente, tanto personal como la de otros, así como posicionarse en el ejercicio profesional. A partir de esto, no solo aprendieron el rol docente en la enseñanza, sino también en la evaluación, buscando su propia identidad en dichas tareas. Tal como señala Giles Ferry (1997), “es el propio individuo

quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma” (p.54).

Así, la experiencia artística habilitó el surgimiento, descubrimiento y proyección de capacidades expresivas, cognitivas y comunicativas, estableciendo un puente imaginativo entre los saberes teóricos y prácticos, porque justamente: [...] “los saberes de la experiencia son los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico” (Alliaud, 2017, p. 76).

Tenemos la convicción de que el oficio docente se construye en la dialéctica de “caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares” (Vezub, 2005, p.7). La experiencia de la *Galería de Arte* no sólo involucró aspectos objetivos de la práctica docente: manejo de lenguaje técnico, conocimiento del contenido, expresión y oralidad clara y coherente, estrategias de enseñanza y comunicación dialógica y participativa, etc., sino además permitió reconfigurar formas de enseñar a otros, a través de acciones, elecciones y decisiones para captar al público (estudiantes y docentes) presente en la muestra de arte.

Asimismo, este dispositivo permitió recuperar aprendizajes, conocimientos y experiencias realizadas en otros contextos de la formación y de otras materias cursadas en la carrera (trabajo de campo, práctica de residencia, observación de clases, entrevistas a docentes, etc.) y recrearlas con otros sentidos, subjetivos y personales, con la apertura a nueva construcción de saberes colectivos. Asimismo, se conformó como antesala y preparación para otros dispositivos (como las microclases) desarrolladas posteriormente en la materia. Fue una actividad integrada en la propuesta general y al enfoque de formación de la materia; no fue aislada, ni desconectada del currículum.

Finalmente, podemos compartir la idea de que no sólo los estudiantes se transformaron subjetivamente en esta experiencia, sino también nosotras como equipo docente. Compartimos con Nora Elichiry (2015) que:

[...] “existe un impacto de lo artístico-estético en la estructura de conocimiento en relación al eje de aprendizaje. Crea efectos de sentido y por ello el acceso a dicha experiencia en el espacio público de la escuela constituye un derecho universal, constituyendo un factor fundamental del desarrollo humano al potenciar otros modos de sentir, pensar, actuar y experimentar.” (p.30).

Y esto fue válido para todos los que participamos de la experiencia artística.

Podemos decir, entonces, que trabajamos con una *epistemología rizomática* de la formación docente, generando espacios de formación mediados por el arte, capitalizando los saberes de los estudiantes y permitiéndoles expresarse con nuevos lenguajes no académicos, trabajar con sus propios métodos, técnicas, formas de hacer y presentar lo aprendido, que resultaron valiosos para ellos y para nosotras. Nos estimuló hacia la búsqueda de experiencias innovadoras en la formación profesional y para repensar nuestras propias acciones como formadoras en las siguientes unidades del programa⁵. Tal como señala Esther Díaz (s/f), una formación docente en términos rizomáticos pensada como una “multiplicidad” experiencial que surge de una fuente nutricia común: el dispositivo de la galería de arte, y que circula en múltiples sujetos, prácticas y sentidos, encadenando distintos eslabones formativos. Una formación rizomática para un docente en formación en movimiento, múltiple, modulado y no moldeado, capaz de jugar con los cambios, aceptando el devenir.

⁵ Entre las cuestiones a revisar de nuestra práctica como formadoras, está la auto y coevaluación entre pares, tareas que implicaron algunas dificultades en aquellos estudiantes que no se animaban, por ejemplo, a valorar a un compañero por el grado de compromiso hacia este. Este hecho exigirá, de nuestra parte, repensar el encuadre metodológico de tal decisión, para que esta tarea se realice con menor grado de dificultad.

Para finalizar, compartimos las palabras de una de las estudiantes que, en nuestro parecer, condensa el valor formativo de la experiencia rizomática que propusimos en la materia:

“Qué decir después de tantas reflexiones y aportes interesantes. Si tuviera que definir la experiencia con una palabra... esa sería “DESAFÍO”. Desde el comienzo, la propuesta se constituyó en un desafío a nivel personal y profesional; por un lado, el trabajo en grupo, colaborativo, como bien dijeron, no solo implicó coordinación y respeto hacia los compañeros, sino confiar en el otro e incorporarlo no solo desde lo formal o estructural que implica la muestra, sino desde un lugar mucho más profundo, desde su ideología. Aunar criterios epistemológicos, filosóficos (sobre todo éticos pedagógicos) en todo momento, no ha sido tarea sencilla. Tampoco lo ha sido considerar los miedos y manejarlos; tener en cuenta las experiencias, los talentos y valorarlos democráticamente permitió hacerlos relucir en lo que se mostró públicamente, pero, sobre todo, en el trabajo previo, en los encuentros grupales. Quisiera destacar que son muchos los dispositivos y actividades que permiten trabajar la teoría y analizarla, pero este en especial, al ser vinculado directamente con el ARTE, dio libertad y riendas sueltas a la creatividad”.

Esta narrativa que relata la estudiante en relación a la experiencia de la *Galería de Arte* es la que nos “desafía” a seguir sosteniéndola y perfeccionándola no solo como una mediación hacia el conocimiento, sino también hacia la “libertad” y la “creatividad” personal y colectiva, que son una de las tantas formas de asumir la emancipación. A esa tarea nos abocaremos con placer, imaginación y atentos a la sorpresa que seguramente nos acercarán nuestros estudiantes de años próximos.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Bs. As., Argentina: Paidós.

Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 20 (58), 199-230. Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/509>

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Bs. As., Argentina: Paidós.

- Andreozzi, M. (1998): Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *Revista del I.I.C.E.* VII (13), 33-43.
- Andreozzi, M. (2011). "Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario" [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Argüello, S. (2015). Repensando la noción de 'experiencia pedagógica' en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy. *Investigaciones, experiencias y ensayos.* 1 (1), 10-24. Recuperado de http://ies7.juj.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=46#/0
- Barraza Macías, E. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación y Educativa.* 5 (28), 19-31. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Bs. As., Argentina: Paidós.
- de Anquín, A. (2006). De las prácticas de enseñanza a las prácticas profesionales. El caso de los/as profesores/as en Ciencias de la Educación. En: *II Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 10 al 20 de mayo de 2006.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *Rizoma. Introducción.* Coyoacán, México: Ediciones Coayacán.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2004). *La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma.* Bs. As., Argentina: Troquel Educación.
- Díaz, E. (s/f). *Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura.* Recuperado de <https://www.estherdiaz.com.ar/textos/epistemologicas-metodologicas1.htm>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Elichiry, N. (2015). El impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento. En N. Elichiry (Comp.) *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana* (pp. 19-40). Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado.* Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, España: Graó.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar.* Condiciones y contextos. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2019). Más allá del texto escrito. La formación docente y la interacción con los bienes culturales. En: F. Hillert, S. Kuguel, C. Loyola y M. Spravkin (coord.) *Travesías entre el arte, la formación docente y la investigación.* Universidad y trabajo en red. Bs.As., Argentina: Noveduc.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona, España: Graó.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002). *La transformación de la Formación Docente.* De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. Bs.As., Argentina: Espacio Editorial.
- Quiroga, A. (1988). *Matrices de aprendizaje.* Bs.As., Argentina: Ediciones Cinco.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa* (Arg). 16 (1), 22-32. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs.As., Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Souto, M. (2016): *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didact*, 46, 4-9.



Entrevista



Entrevista a Lía Stella Brandi

Universidad Nacional de Cuyo

lbrandi@yahoo.com

Por Lorena Cruz¹

A lo largo de tu trayectoria como investigadora has desarrollado investigaciones desde la perspectiva etnográfica socio-crítica y latinoamericana ¿qué particularidad asumen?, ¿qué rasgos la distinguen de otras etnografías en otros contextos?, ¿cómo la caracterizarías?

La mayor parte de esas investigaciones las realicé en equipo con docentes investigadoras de la UNSJ. Aprovecho esta oportunidad para hacer un especial reconocimiento a Marité Berenguer, Nelly Filippa, Eli Schiattino y Blanca Benitez, compañeras de trabajo y amigas del alma. Recuerdo que, a fines de los 80, llegó a nosotras un texto mimeografiado de Elsie Rockwell, etnógrafa mexicana, “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”, lo leímos y comentamos en profundidad, tratando de situar estas reflexiones en los contextos socioeducativos que deseábamos investigar. Ya habíamos realizado anteriormente un Taller de Educadores bianual que tuvo muchas características propias de una investigación-acción participante, en una escuela rural de San Juan. Ese taller nos generó varios interrogantes,

¹ lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

especialmente en relación con el currículum oficial y el conocimiento que circula efectivamente en las escuelas.

Estas experiencias fueron decisivas en la construcción de nuestros marcos de referencia que tomaron como eje la perspectiva socio-crítica latinoamericana de la investigación educativa, que propone E. Rockwell, orientada a documentar las voces y las prácticas de los que menos tienen, así como las condiciones en que se realizan. Elsie Rockwell directora del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México, estuvo siempre presente, a través de sus publicaciones, en nuestras investigaciones, en nuestros intercambios, en la toma de decisiones. En esta línea también somos deudoras de reconocidas investigadoras como Elena Achilli, de la Universidad Nacional de Rosario. Elena fue nuestra maestra; durante años viajamos a la ciudad de Rosario para entrevistarla y plantearle nuestras dudas, fue sumamente generosa con nosotras. Ella nos enseñó a focalizar, durante el trabajo de campo, en aquellas prácticas educativas vinculadas con nuestros interrogantes iniciales. También leíamos con avidez las investigaciones de Verónica Edwards, etnógrafa chilena, vinculadas con las formas del conocimiento en el aula. Gracias a una invitación que nos hizo, tuve la posibilidad de hacer una Maestría en Investigación Educativa en Santiago de Chile. Estamos siempre agradecidas de estas mujeres a quienes, parafraseando a Berteley Busquet, reconocemos como “etnógrafas pioneras que siembran futuro inscribiendo las voces silenciadas”. Compartimos también con Graciela Batallán, Gloria Edelstein, Silvia Duschtazky, Mónica Maldonado y muchas otras investigadoras de nuestro país, sus propuestas de iniciar el acercamiento a la realidad educativa recuperando los aportes de la investigación socio-antropológica.

Siguiendo la teoría social crítica de Habermas, y las propuestas de la pedagogía radical, sabemos que la etnografía crítica se inscribe en un

paradigma emancipador. Esto significa que el conocimiento que se construye desde esta perspectiva responde a un interés emancipador, se trata de emancipar a las personas, incluidas nosotras como investigadoras y a la comunidad educativa toda, de cualquier tipo de presión o adoctrinamiento: cultural, histórico, político, religioso.

Existen diversos enfoques etnográficos, distintas maneras de hacer etnografía. Algunas responden a perspectivas positivistas, que buscan generalizar comportamientos sociales, a partir de la búsqueda de regularidades. Existen también perspectivas interpretativas que buscan documentar para comprender e interpretar los significados que los actores otorgan a sus prácticas. Para nosotras, hacer etnografía significó documentar lo no documentado, realizar descripciones analíticas que dieran cuenta de las tramas de significados y prácticas que realizan los actores sociales en relación con los contextos socio-culturales en que se inscriben y construir teoría crítica de una cultura particular, la cultura escolar. Entendemos que la cultura escolar se construye con lo que decimos y lo que hacemos y también con aquello que silenciamos y/o dejamos de hacer, sin dejar de lado las condiciones históricas y socioinstitucionales que operan como fuerzas que posibilitan u obstaculizan las prácticas educativas en las escuelas.

Desde esta perspectiva entendemos que no es posible captar y describir la realidad tal cual es, ésta existe, sin duda, pero solo podemos describirla e interpretarla a través del lenguaje, la realidad social está mediada por el lenguaje, nacemos en un mundo “hablado”, en un mundo interpretado. La estructura de semejante lenguaje nunca es neutral, ni única. Esas interpretaciones explicitan nuestras visiones de mundo o marcos referenciales, éticos, epistemológicos, ontológicos, y por lo tanto, son múltiples, diversos, cambiantes, contradictorios, algunos hegemónicos y otros silenciados. Si bien formamos parte de esta realidad, y participamos en su construcción mediante nuestros discursos y prácticas, como

investigadoras además intentamos construir un objeto teórico que explique y deleve cómo se construye social y culturalmente esa realidad.

En otros términos, y para terminar, hacer etnografía es designar los procesos sociales que investigamos, darles un nombre, conceptualizar la práctica sin negarla, teorizar sin esfumar los datos. La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso pedagógico dominante en la cultura escolar. La finalidad es conocer y comprender esta cultura para poder transformarla.

Sabemos que has participado dentro del paradigma emergente en investigaciones tanto etnográficas como de investigación – acción participante. Desde tu experiencia, ¿qué posibilidades y aportes creés que hacen al campo de la educación?

Creo que en América Latina los aportes a la educación de ambas formas de investigar han sido y son muy valiosos. En mi trayectoria hice etnografía durante muchos años y solo en los últimos años de mi carrera participé en investigaciones de acción participante, como docente investigadora de la UNCuyo. Debo decir que disfruté y me sentí más segura mientras hice estudios etnográficos, tal vez porque aprendí a investigar desde esta perspectiva. El trabajo de campo y el análisis de la información recabada, en un trabajo de ida y vuelta, nos resultaba fascinante. Las observaciones y nuestros registros etnográficos que acompañábamos con grabaciones, usando los grabadores “tipo periodista” (tener uno o dos en el equipo era un lujo), nos permitían hacer las “desgrabaciones” o transcripciones “yendo y viniendo” en el grabador, eran horas y horas de trabajo. Recuerdo que en un curso que dimos para profesionales universitarios, un ingeniero me dijo: “Profesora lo que usted hace es como recoger el agua del mar con una

cucharita". Por muchos años utilicé esa metáfora para aludir a la etnografía, ya que entiendo que es precisamente eso, trabajar con la particularidad, con la singularidad y en profundidad, para buscar sentidos y construir un conocimiento que luego permita comprender otras prácticas educativas en contextos socio educativos similares o diferentes. El agua que contiene una cucharita es única por el lugar donde fue recogida, las condiciones climáticas del momento, la composición específica y única de sus elementos, etc., pero remite a un universo mayor, el mar (para continuar con la metáfora) y no puede ser estudiada sin tener en cuenta los complejos comportamientos naturales propios de los océanos.

Desde esta perspectiva, no se buscan regularidades, tampoco construir generalizaciones, por el contrario se trata de realizar descripciones analíticas que den cuenta de las singularidades, las particularidades, lo diverso y lo plural, las diferencias y las contradicciones, el conflicto entre posturas encontradas o contrapuestas. Se trata de buscar el qué y el para qué de tales configuraciones culturales, y develar aunque sea en parte, cómo estas tramas producen, reproducen o resisten la cultura dominante y el orden social establecido. En esta línea en América Latina contamos ya con un importante corpus teórico resultante de múltiples investigaciones en el campo de la educación. Los estudios etnográficos han aportado valiosos conocimientos sobre la cultura escolar, disponemos de información relevante y situada acerca de lo que sucede en nuestras escuelas y sistemas educativos, en contextos socioculturales diversos.

Si bien hemos propiciado la acción interpretativa, a través de la reflexión sobre las prácticas y en este sentido hemos ganado camino, en los últimos años más precisamente en las dos primeras décadas de este siglo, hemos empezado a cuestionarnos nuestra tarea como investigadoras e investigadores. En principio advertimos que, aunque desde la teoría se insiste en la necesidad de no abrir juicios en investigación cualitativa, la

lectura interpretativa en ciencias sociales siempre conlleva evaluación y juicio. Pudimos observar también que en las prácticas existe una distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre el enunciado de principios y valores y la manera de concretarlos, por eso nos pareció tan necesario develar la distancia entre la teoría y la práctica educativa. Comprendimos, además, que la emancipación que propone el enfoque crítico debe realizarse mediante los propios entendimientos y actos de los actores y la búsqueda de la autonomía personal. Cuestionamos también la división de tareas entre investigador e investigado, propia de los enfoques interpretativos, que coloca al docente en el lugar de “aplicador” de teorías construidas por otros. La ciencia social crítica en cambio es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores.

Por tales razones, en los últimos años hemos intentado proponer acciones más atrevidas y emancipadoras: trabajemos en las escuelas, con los docentes, con los estudiantes y con los padres y pensemos todos juntos en el lugar que tenemos en el mundo social y cómo cambiar las prácticas y condiciones que afectan nuestras vidas. Ya sabemos del gran riesgo de querer imponer nuestras concepciones, ya nos enfrentamos con ese desafío en los estudios en profundidad y aprendimos a respetar y visibilizar las concepciones, las ideas y las prácticas de todos los actores institucionales, incluidas las nuestras. Busquemos un diálogo fecundo con los otros, respetemos su palabra, valoremos su cultura, construyamos un conocimiento que nos involucre y nos emancipe a todos, un diálogo intercultural a partir del reconocimiento de la dignidad de todo ser humano. Elaboremos entre todos proyectos de acción educativa, siguiendo esta espiral de planificar, actuar, reflexionar, etc. “Pensar mientras hacemos” como dice Ana María Zoppi.

Entendemos que es tiempo de asumirnos como docentes investigadores e investigadoras, y me refiero a todos los docentes de todos los niveles educativos. Constituirnos en hacedoras de conocimiento educativo, en comunidades autocríticas de investigación, comprometidas en acciones colaborativas de transformación educativa. En los últimos años he conocido y participado de valiosas experiencias en este sentido, en nuestro país y en otros países latinoamericanos. Se trata de múltiples y diversas redes de educadores que conforman el Colectivo Argentino de educadores y educadoras que hacen investigación desde su escuela, en el que participan docentes de todos los niveles del sistema educativo. Estas redes tienen por finalidad poner al sujeto frente al compromiso de construir efectivamente ese mundo que declara querer construir y se ha extendido por los territorios local, nacional e internacional, ámbitos donde convergen voces diversas y plurales para compartir prácticas pedagógicas en la escuela y en la universidad.

En este momento sabemos que estás descansando de tu intensa trayectoria académica pero si te tuvieses que pensar hoy en el contexto actual de confinamiento obligatorio por COVID-19 como investigadora ¿Qué mirarías y cómo? - Muchas veces hemos visto que la investigación educativa desarrollada desde el ámbito universitario suele poner la mirada en su contexto cercano dejando otros contextos y campos sin indagar. Frente a esta realidad, ¿qué tendría que investigar hoy un investigador educativo buscando los lugares de vacancia?

Desde una perspectiva ideológica y política orientada a la construcción colectiva de un conocimiento crítico y emancipador, entiendo que es la comunidad educativa toda, y con ello me refiero a todos los actores institucionales del sistema educativo mismo, quienes deberían constituirse en la fuente de temas o áreas de vacancia. Una comunidad atravesada por diversas problemáticas tiene mucho qué decir: relatos de sus prácticas,

denuncias de conflictos institucionales, opiniones diversas sobre cuestiones educativas, que es necesario indagar para construir un conocimiento situado y crear las condiciones estructurales necesarias para construir una escuela más crítica y más justa. Es por ello que propongo un trabajo colectivo tanto en la definición de los problemas a estudiar como en los procesos mismos de investigación. Como docentes investigadoras/es de la universidad, deberíamos tender un puente con todos los docentes de los distintos niveles del sistema educativo, abrir las puertas de la universidad para enriquecernos con sus relatos y propuestas, y/ o ir al campo en busca de las problemáticas y sus actores, mediante convocatorias amplias, asambleas, talleres de educadores; procurando siempre superar las jerarquías y subordinando los intereses técnicos a consideraciones éticas. En este sentido entiendo que hay al menos dos condiciones para trabajar colaborativamente: el grado de compromiso, con los demás y con el conocimiento, de todos los miembros del colectivo, y la decisión individual y grupal de participar con total libertad y respeto por el otro, a través del diálogo, el debate, la argumentación y la confrontación.

Creo que la Universidad junto a otras instituciones del sistema educativo que quieran sumarse deben constituirse en promotoras de la constitución de redes o colectivos de docentes investigadores en todos los niveles educativos. Estas redes pueden ser definidas como sistemas de organización horizontal de docentes que hacen investigación en la escuela y que nos permiten reconocernos como iguales. Como ya dije, existen numerosas redes de docentes en nuestro país, son instituciones no formales, no estatales, sin fines de lucro. No exigen afiliaciones, participa el que puede y quiere. Se trata de construir algo diferente: incluirnos todos en igualdad de condiciones, para construir una pedagogía orientada a producir un conocimiento potente capaz de transformar el sistema educativo hacia formas de educación más justas y liberadoras.

Finalmente y para no dejar de responder la pregunta acerca de las áreas de vacancia y sólo a título personal (que debería ser debatido con otros educadores), entiendo que la pandemia ha puesto de manifiesto graves problemas del sistema educativo, en particular la desigualdad social que atraviesa la escuela primaria, secundaria y la universidad. En nuestras investigaciones hablamos de circuitos escolares diferenciados y documentamos las diferencias. La pandemia ha dejado al descubierto una vez más la existencia de tales circuitos o recorridos escolares diferenciados. Tal vez suene desafiante pero creo que en nuestro sistema educativo público sigue habiendo escuelas para ricos y escuelas para pobres. Los hijos de una empleada doméstica, salvo contadas excepciones, desisten de ingresar a las escuelas de la universidad porque consideran que esas escuelas “no son para ellos”. Habría que estudiar los modos particulares de hacer docencia de modo virtual, en distintos contextos pero especialmente en contextos de pobreza urbana y rural y por supuesto, en el marco de las políticas educativas actuales. Indagar acerca de esta nueva cultura escolar: padres devenidos en docentes y la casa devenida en escuela; la yuxtaposición de la escuela y la familia, en distintos contextos socio-culturales. EL papel de la mujer y el hombre y las formas de enseñar y aprender. Como áreas de vacancia hablaría de: Virtualidad y desigualdad social. Desigualdad en la formación docente: circuitos de formación diferenciados. Tecnología e inclusividad educativa. La formación docente en contextos virtuales. La educación no presencial o a distancia en contextos de pobreza urbana. El rol de la familia y en especial de las mujeres en la educación de los hijos. Los nuevos escenarios escolares, como nuevas formas de distribución del poder simbólico.

Para terminar, creo que la más urgente área de vacancia en investigación educativa, es el trabajo colaborativo y sin jerarquías, orientado a la construcción de un saber pedagógico capaz de transformarnos como docentes investigadores y de transformar nuestras prácticas para que tanto

docentes como estudiantes podamos reconocer la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y de la acción.



Proyectos de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

Tres años de conversaciones para la recuperación de memorias pedagógicas en Mendoza

Three years of talking for the pedagogical memories' recovery
in Mendoza

Três anos de conversas para o resgate da memória pedagógica
em Mendoza

Mercedes Cecilia Barischetti (Dir)¹ y Paula Cristina Ripamonti (Codir)²

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Integrantes: María Cecilia Almonacid, Romina Mozzicafredo, Elizabeth Gabriela Heidrich, María Milena Quiroz, Néstor Washington Navarro, Clelia Teresa Valdez, Cintia Soledad Bonomo, Gisel Eliana Patricia Molina, Leticia Lourdes Oldra, Flavia Danisa Cubillas, Graciela Alejandra Tapia.

¹ mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar

² paulafile70@gmail.com

Palabras clave: maestras – historia de la educación- mendoza – narrativas – perspectiva de género

Keywords: teacher – education history – mendoza – narrative - gender perspective

Palavras chaves: professores - história da educação - mendoza - narrativas - perspectiva de gênero

Resumen

Nuestro proyecto de investigación se inició en el año 2016 con la intención de hacer lugar a las voces de maestras mendocinas jubiladas que acerca de sus experiencias y saberes pedagógicos. A partir de relatos en situación de entrevista como de conversaciones grupales, buscamos documentar las prácticas de enseñanza de décadas pasadas, sus formas de inscripción histórica y su relación con las políticas educativas. Recuperamos imaginarios educativos y sociales y exploramos significaciones y sentidos, visibilizamos tensiones con teorías y discursos políticos instituidos y sus contextos históricos. Al recuperar experiencias, prácticas e imaginarios, detectamos vetas inexploradas que proporcionan elementos de análisis inéditos así como significaciones relevantes para el presente y para su revisión crítica por parte de la comunidad educativa y para la formación docente en Mendoza, en Argentina y Latinoamérica.

Abierta la oportunidad de evidenciar modalidades específicas del ejercicio docente en términos de intencionalidades políticas de carácter programático en torno de la infancia y el sentido asignado a la educación formal, así como de prácticas docentes y anclajes institucionales; emergen los imaginarios de situaciones contextualizadas en confrontación con las políticas educativas, que develan modos de subjetivación docente en la intersección trabajo, poder, género y cultura.

En términos metodológicos nos propusimos recuperar memorias, identificar tensiones, generar aportes para la formación docente, constituir las bases de un archivo documental y contribuir a la historia de la educación reciente de Mendoza. Desde la historia oral, ponemos en juego dispositivos de documentación y edición de diálogo y escucha atenta. De aquí que estas conversaciones inscriptas en el marco de la investigación cualitativa implican decisiones en torno de las entrevistas y criterios definidos en relación con el problema que se busca indagar y comprender, como las siguientes condiciones: maestras mujeres, con ejercicio de la profesión en la segunda mitad del siglo XX, en el aula de nivel primario, sin haber ejercido cargos ejecutivos políticos en educación. Los relatos de experiencias conforman el corpus discursivo que opera como fuente común de las/os investigadoras/es del equipo interdisciplinario.

Detallamos algunos avances que consideramos relevantes para compartir:

- En las entrevistas abiertas al abordar el período histórico contextualizado durante la dictadura militar de los 70, con preguntas amplias referidas a prácticas escolares, comunitarias y sociales; las maestras no refieren explícitamente a dicho contexto. Sólo dos maestras lo hacen, como al pasar. Al respecto recomendamos la lectura de “Experiencias mudas. Relatos de maestras mendocinas sobre prácticas educativas durante la dictadura militar”.
- En el desarrollo del grupo focal, muchas de las cuestiones omitidas en las entrevistas pudieron ser puestas sobre la mesa. Nuestra hipótesis al respecto tiene que ver con a) la progresiva confianza con lxs investigadores, b) la posibilidad de encontrar otra/s maestra/s con quienes contrastar y/o refrendar sus testimonios, c) la necesidad de contar experiencias que han sido guardadas en la intimidad por mucho tiempo. Algunas cuestiones relevantes fueron seleccionadas para el audiovisual “Conversaciones con maestras mendocinas”.

- En la primera etapa del proyecto, las maestras apelaron al mundo material para sostener o ejemplificar sus testimonios: referencia a objetos, personas, escuelas, espacios geográficos o territoriales. En la segunda etapa, se propuso interpelar estos recursos para profundizar, ampliar o explicitar los imaginarios, experiencias y políticas en tensión por medio de diversas estrategias:
 - a) Recorrer los espacios y lugares referidos por las maestras (escuelas, barrios, comunidades, etc.), en lo posible junto con ella para volver a habitar el espacio y rescatar testimonios más enriquecidos.
 - b) Iniciar una conservación de objetos referidos y aportados por las maestras o por tercerxs.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah. (2005) *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid, Caparrós editores.
- Benadiba, Laura. 2007. *Historia Oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.
- Castoriadis, C (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Norma.
- Ricoeur, P. (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE.
- Rivera Cusicanqui (1990) *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*. Temas Sociales.
- Larrosa, J (1995) *Escuela poder y subjetivación*. Madrid. La piqueta.
- Sautu, R. (2004) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires. Lumiere.
- Segato, R. (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires. Prometeo.

Escenarios virtuales de aprendizaje en la Universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas

Virtual Learning Scenarios in University. Research Based on the Design
of Alternative Educational Proposals using CIT

Cenários virtuais de aprendizagem na Universidade. Pesquisa baseada
no desenho de propostas educacionais alternativas

Elena Margarita Barroso (Dir)¹ y Mariela Beartiz Meljin Lombardi (Codir)²

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Integrantes: Esp. Teresa Cabezas (FFyL); Mgter. Cecilia Deamici (FCPS); Esp. Carolina Gómez (FFyL); Esp. Adriana Arenas (FAD); Esp. Vanina Lucero (FFyL); Esp. Karollina Montero (DAD); Dis. Marcos Sosa Eula (FAD); Lic. Estefanía Giorda (FCPS); Analía Povolo (FCPS); Victoria Ferreyra (FI); Beatriz Barchini (FFyL); Laura Sukerman (FFyL)

¹ edistancia@ffyl.uncu.edu.ar

² edistancia@ffyl.uncu.edu.ar

Palabras clave: TIC-escenario virtual- diseño- tecnopedagógico- investigación basada en diseño

Key words: CIT- virtual escenarios- pedagogical design- design-based research

Palavras chave: TIC - estágio virtual - projeto técnico-pedagógico - pesquisa baseada em design

Resumen

Este proyecto estudia los *escenarios de aprendizaje futuros* (Salinas, 2016) definidos como la combinación e integración de las posibilidades pedagógicas de los entornos personales (PLE), sociales (Redes sociales) e institucionales (LMS) de aprendizaje, y como alternativos a las prácticas de *e-learning*, generalmente concentradas en los entornos virtuales montados en plataformas institucionales.

El propósito del proyecto es crear y explorar escenarios virtuales de aprendizaje (EsVA) a partir de una propuesta de enseñanza en una situación determinada, con la finalidad de comprender y ampliar conocimientos sobre las intervenciones pedagógicas que resultan más apropiadas al aprendizaje con TIC.

Se espera aportar conocimientos para la resignificación del modelo pedagógico de integración de las tecnologías y EsVA en el ámbito académico universitario.

El estudio está guiado por la metodología de investigación basada en diseño (IBD), estructurada en fases: exploración situacional, diseño, implementación y reconceptualización. La IBD se ocupa de problemas concretos de la práctica, en los cuales sus actores deciden intervenir y explora las posibilidades de crear escenarios nuevos de aprendizaje.

Se exploran las nociones de aprendizaje abierto, flexible, reticular, interactivo y diverso como principales lineamientos para el diseño de las

propuestas educativas con TIC y se postulan éstas como nociones contrapuestas a las tradicionales formas instructivas y transmisivas que prevalecen en educación virtual.

Estos lineamientos se constituyen en características de la mediación pedagógica de las tecnologías:

- centralidad de quien aprende y promoción de autonomía y autodirección en el aprendizaje. (Downes, 2013),
- diversidad de: trayectos, conocimientos, puntos de partida, metas, perspectivas; voces y ambientes de aprendizaje, tipos de actividades, con el consecuente desafío de mantener la unidad y la identidad aún en la diversidad;
- contenidos abiertos, disponibles y reutilizables; apertura hacia distintos espacios de conocimiento y de recorridos de aprendizaje, co-diseño;
- interactividad, intercambio y comunicación. Toda persona en un curso tiene y comparte contenido con todos o con algunos participantes, genera nuevas conexiones y da lugar a la creación de algo nuevo, un conocimiento emergente producto del aprendizaje colaborativo;
- inteligencia colectiva.

Desde estos marcos, se propone el diseño e implementación de *EsVA* para dos unidades curriculares, pertenecientes a dos carreras universitarias de la Universidad Nacional de Cuyo -una de posgrado y la otra de pregrado- que integran TIC, con el propósito de describirlos e interpretarlos en sus usos, significados y sentidos.

El estudio tiene avances en las fases iniciales correspondientes al análisis de la situación de partida y al diseño propiamente dicho.

De estas fases destacamos dos aspectos importantes del proceso metodológico, por un lado, la importancia de investigar e intervenir en un

contexto natural. Sostienen Rinaudo y Donolo (2010) que el camino de los estudios de diseño incluye travesías que se alejan de los enfoques analíticos más preocupados por la posibilidad de diferenciar, controlar y predecir los efectos de variables claramente delimitadas. Los investigadores de diseño no aceptan modelos simples de causa y efecto en el estudio de ambientes sociales complejos; su propósito es comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, que se entienden como procesos situados en configuraciones socio-históricas.

Por el otro, el equipo de investigación participa en un proceso de co-diseño, en el que tanto investigadores como docentes construyen la propuesta (Barroso, 2019), conducen una secuencia iterativa de micro-ciclos de diseño y de análisis con el propósito no sólo de ensayar una propuesta de enseñanza y demostrar que funciona, sino también probar y mejorar la teoría que fue planteada en la primera fase.

Entre los métodos y técnicas de recogida de información, a implementar por parte de investigadores y profesores, nombramos: registros de reflexión sobre la práctica, diarios y notas de campo de reuniones de equipos, observación participante y no participante, entrevistas pos-prácticas a docentes y a estudiantes, observación de documentaciones.

Se suma a lo proyectado el contexto pandémico actual, que impuso, de forma inusitada, un cambio radical en las prácticas educativas, y colocó a los escenarios virtuales en un lugar principal para la enseñanza y el aprendizaje, con lo cual el proyecto y sus resultados resultan más que necesarios.

Referencias bibliográficas

Barroso, E. (2019) La investigación basada en diseño. Algunos aportes metodológicos para su implementación en investigación educativa. (inédito)

Downes, S. (2013) La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto. IBERTIC-Metas 2021. Video conferencia. https://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3RcuI

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva promisoría en la investigación educativa. RED – Revista de Educación a Distancia. Número 22 <http://www.um.es/ead/red/>

Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32.

Buenas prácticas en Orientación Educativa. Un estudio sobre las experiencias e intervenciones de los Servicios de Orientación en instituciones educativas de distintos niveles y modalidades de la Provincia de Mendoza.

Good practices in Educational Guidance. A study on the experiences and interventions of the Guidance Services in different levels and modalities in the Mendoza.

Boas práticas em orientação educacional. Um estudo sobre as experiências e intervenções dos Serviços de Orientação em instituições de ensino de diferentes níveis e modalidades na Mendoza.

Gabriela Inés González (Dir)¹ y María Sol Couto (Codir)²

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

¹ gabygonzalezbarros@gmail.com

² msolcouto@gmail.com

Integrantes: Viviana Navarta, Mariana Ríos, Melisa Flores Magni, Antonella Viggiani, Alejandro Abraham Saffi, María Candela Traslaviña, Florencia Mercau Ortiz, Valentina Venturella Caffarelli, Sofía Giannaula Di Fabio.

Palabras clave: Orientación Educativa, Buenas Prácticas, Intervención, Servicio de Orientación

Key Words: Educacional Guidance, Good Practices, Intervention, Guidance Service

Palavras-chaves: Orientação educativa, Boas práticas, Intervenção, Serviço de orientação

Resumen

La línea de investigación que aquí se aborda está relacionada con la Orientación Educativa, desde una perspectiva integral, asumiendo el punto de vista pedagógico, psicológico y social, en distintos ámbitos de intervención, de la provincia de Mendoza, República Argentina.

En la Universidad Nacional de Cuyo, este abordaje se inició en 2013 y en esta etapa del proyecto proponemos conocer “buenas prácticas” en la Orientación Educativa, entendiendo que es un constructo teórico-práctico que necesita ser redefinido en nuestro campo.

¿Qué entendemos por buena práctica? Podemos identificar este concepto vinculado con el sector empresarial y la gestión pública como alternativas de acción ante un problema (Rodríguez, 2008). En educación, algunos autores (Braslavsky y Patiño, 2003) consideran que una buena práctica es una manera de actuar que ofrece resultados concluyentes y que su puesta en práctica permite mostrar innovación respecto a lo que se realiza.

Trabajar con buenas prácticas de la Orientación Educativa pretende reconocerlas como herramientas conceptuales operativas que posibilitan identificar y compartir conocimientos favorecedores de la reflexión profesional y los modos de abordar proyectos (Escudero Muñoz, 2009) teniendo en cuenta la diversidad de contextos, sujetos y condiciones, puede ser un factor condicionante.

Durante el desarrollo del proyecto de investigación evaluado y financiado por SeCTyP 2016-2018 (actualmente SIIP), se analizaron problemáticas, proyectos y prácticas en el marco de las experiencias laborales de sus actores: los profesionales de la orientación. A partir de dicha indagación redefinimos la noción de “buenas prácticas” en el marco de la orientación local, encontrando las siguientes notas distintivas:

- Conjunto de acciones que realizan los profesionales de la orientación para mejorar las relaciones, procesos y actividades orientadas a lograr resultados positivos en el desarrollo integral de estudiantes, docentes y comunidad educativa.
- Espacio donde los diferentes actores que intervienen, se han sensibilizado respecto a la práctica que acontece y generan distintas alternativas para el trabajo en conjunto.
- Consideración, no sólo de lo que aparece en la cotidianeidad del servicio, sino lo que subyace a los emergentes.
- Praxis fundamentada en la relación entre teoría y práctica.
- Acciones que garantizan del derecho a la educación generando prácticas inclusivas.

En esta etapa se plantea indagar en las experiencias positivas que facilitan el trabajo en equipo y posibilitan logros en términos de orientación educativa. Se proyecta centrar la mirada en las buenas prácticas de los Servicios de

Orientación en la provincia de Mendoza, desde una metodología cualitativa -estudio de caso-, con un diseño flexible (Vasilachis, 2011), con la finalidad de generar un instrumento de autoevaluación y reflexión de las intervenciones pedagógicas orientadoras.

Como avances, hasta el momento, se realizó el primer “Encuentro de Servicios de Orientación de Escuelas Secundarias. Compartiendo Buenas Prácticas”. Permitió mostrar experiencias innovadoras e identificar dificultades comunes a partir de tres ejes: trayectorias escolares, trabajo con docentes y comunidad educativa, y convivencia.

Bibliografía

- Braslavsky, C. y Patiño, M. I. (2003) Desarrollo curricular y "buenas prácticas" en educación. UNESCO: BIE, Serie de Documentos de BIE – 2.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(3), 107-141.
- González, G.; Couto, M.S.; Navarta, N.V. (2016). La Orientación Educativa en la Provincia de Mendoza, República Argentina. Modelos históricos y perspectivas actuales. Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 1(4), 85-98.
- González, G.; Couto, M.; Navarta, N. (2018). Servicios de orientación en la escuela secundaria de Mendoza y el derecho a la educación. Alquimia Educativa, 5(1), 31-34.
- Rodríguez, D. (2008) Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Educación, (17)33. Disponible en: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537>>. Fecha de acceso: 12 feb. 2019.
- Vasilachis, I. (2011) Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.

La Historia de la Educación en Mendoza desde la perspectiva de género.

Análisis a partir de las propuestas pedagógicas para la
mujer en la Segunda mitad del Siglo XIX: oportunidades de
participación en la esfera pública y de ascenso social.
Continuación del Proyecto de Investigación Bial (2016-
2018)

The History of Education in Mendoza from a gender perspective.
Analysis from pedagogical proposals for women in the second half of the nineteenth
century: opportunities participation in the purple sphere public and upward
mobility. Continuation of the Research Project Biennial (2016-2018)

A História da Educação em Mendoza desde a perspectiva de gênero.
Análise a partir de propostas pedagógicas para mulheres na segunda metade do
século XIX: oportunidades participação na esfera roxa República e mobilidade
ascendente. Continuação da Bial de Projetos de Pesquisa (2016-2018)

Claudia Beatriz Lucena (Dir)¹, Ana Beatriz Fabre Kenny (Codir)²

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

¹ claudiablucena@gmail.com

² anafabrekenny@hotmail.com

Integrantes: Dra. Elizabeth Luquez, Mgter. Viviana Ceverino, Esp. Miriam Fernandez, Prof. Andrés Darneris, Prof. Emmanuel Furlotti, Prof. Tisiana Barchiesi.

Palabras Clave: Historia- Educación – Perspectiva de género- Derecho- MUJER

Keywords History- Education - Perspective of gender- Right-WOMAN

Palavras chaves História- Educação - Perspectiva de gênero - Direito- MULHER

Formulación y fundamentación del problema a investigar

La educación de la mujer en el período abordado (1861-1920) es un objeto de estudio histórico-educativo que tiene escaso análisis en las investigaciones actuales. Por tanto, es una necesidad abordar el estudio de los procesos educativos desarrollados en la Provincia de Mendoza, desde la perspectiva de género.

El tema central se define a partir de un recorte regional que rescata parte de la memoria mendocina y aborda la explicación por descripción de las características de los centros educativos y de la escolarización de esa época. Se busca demostrar cómo la educación fue un medio de acceso social para la mujer que le permitió desenvolverse y desempeñar roles significativos, en el espacio privado y especialmente en el espacio público.

Objetivos

- Caracterizar el contexto histórico y sociocultural del periodo 1861-1920 en la Ciudad Mendoza.
- Fundamentar desde la cosmovisión de la época, la educación de la mujer en el país y en la provincia de Mendoza en particular.

- Precisar, desde las fuentes, los principios políticos-pedagógicos que se implementaron para la educación formal de la mujer y el impacto de los mismos en los centros educativos.

Hipótesis de trabajo

La educación de la mujer posibilitó el ascenso social y otras vías de desarrollo personal. Esto se reflejó en las políticas implementadas en la provincia de Mendoza y en el país a fines del siglo XIX y principios del XX.

Este cambio en el imaginario social, produjo una modificación sustancial en la *educación* a través de:

- a) la fundación de escuelas *en los distintos niveles en el ámbito formal* para las mujeres niñas y adultas en Mendoza durante el período 1861-1920.
- b) la participación de la mujer en el ámbito político, social y cultural en el territorio mendocino.

Estas medidas produjeron el acceso de la mujer al espacio público.

Metodología

Este estudio se desarrolla siguiendo los lineamientos de la investigación histórica-pedagógica interdisciplinaria. Se enmarca en el pensamiento complejo de Edgar Morin y en la ecología de los saberes de Sousa Santos, y también se cuestiona por el lugar de la mujer en determinado contexto histórico, político y social, dentro del método de explicación por descripción y causalidad de Jerzy Topolsky.

En cuanto a los Resultados esperados, se propone:

- conformar un equipo de investigadores especializados en el campo histórico-pedagógico.

- difundir un material didáctico de orientación para investigadores y docentes, así como artículos de interés para el público en general.

Bibliografía

CUETO, Adolfo, ROMANO, Aníbal y SACCHERO, Pablo (1995). *Historia de Mendoza*. Mendoza: Diario Los Andes.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.

GOBIERNO DE MENDOZA-UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. *Historia Institucional de Mendoza*, Archivo histórico (1992). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Culturales de Mendoza: imprenta Oficial.

MORIN, Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Paidós.

TIANA FERRER, Alejandro (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: U.N.E.D.

TOPOLSKY, Jerzy (1985). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.

VITALE, Luis (1987). *La mitad invisible de la historia. El protagonismo social de la mujer latinoamericana*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.

Innovación en los procesos de formación con tecnologías emergentes.

Parte III

Emerging technologies in the innovation of the learning process.

Part III

Inovação nos processos de formação com tecnologias emergentes.

Parte III.

Marcela Adriana Tagua (Dir)¹, Marisa Carina Fazio (Codir)²

Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Integrantes: Fernanda Samsó, Celeste Luna, Paola Vallina, Cecilia Culotta, Silvina Manganelli, Horacio Degiorgi, Adrián Méndez, Laura Gil, Anabel Marti.

¹ mtagua@ffyl.uncu.edu.ar

² integracionffyl@gmail.com

Palabras clave: Innovación educativa - Tecnologías emergentes - Recursos Educativos Abiertos – Repositorio digital – Aprendizaje ubicuo

Keywords: Educational innovation - Emerging technologies – Open educational resources – Digital repository – u-learning

Palavras chaves: Inovação educativa - Tecnologias emergentes - Recursos Educativos Abertos - Repositório digital - Aprendizagem ubíqua.

Resumen

Este proyecto de investigación continúa una línea de investigación en el marco de la innovación pedagógica y tecnológica. La problemática surge a partir de interrogantes: ¿favorece el aprendizaje el uso de tecnologías emergentes?, ¿cómo se integran los estudiantes y docentes en el diálogo educativo en línea bajo la modalidad m-learning?, ¿es posible el diseño de recursos educativos bajo un enfoque abierto?, ¿cuál es la postura de la comunidad educativa frente a la concepción de prácticas educativas abiertas? El objetivo general es diseñar e implementar trayectos de formación con recursos multimediales disponibles a través de dispositivos móviles y, específicamente, diseñar propuestas de formación sustentadas en el aprendizaje móvil, desarrollar recursos multimediales de acceso abierto y que estén disponibles en un repositorio digital.

La integración de tecnologías emergentes en procesos educativos implica una disrupción de espacios, tiempos, métodos, recursos, roles, de sistemas educativos clásicos, estáticos, rígidos. Justamente, la educación ubicua se concentra en cómo sacar provecho de la enorme cantidad de información al alcance de todos y la posibilidad de aprender en cualquier situación o contexto, aprender en, con, de y desde el entorno (Vásquez, 2015). Los nuevos ambientes de aprendizaje que se configuran alrededor de las redes y tecnologías interactivas permiten redefinir los modelos didácticos (Cabero y Barroso, 2015) donde el énfasis está en el aprendizaje más que en la

enseñanza, con prácticas de aprendizaje que se adaptan a situaciones educativas en permanente cambio (Castaño y Cabero, 2014).

Hablar de innovación educativa y tecnológica necesariamente implica partir de la base de prácticas formativas que utilizan recursos educativos abiertos (REA). La UNESCO (2002) los define como materiales en formato digital que se ofrecen de manera gratuita y abierta para educadores, estudiantes y autodidactas para su uso y reuso en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En el contexto latinoamericano encontramos directrices estratégicas para la apertura en la Educación Superior (UNESCO, 2015), esas políticas han sido evaluadas en el marco de los repositorios institucionales a nivel nacional y en nuestra universidad en particular.

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, la tradición metodológica que subyace es la investigación-acción. En virtud de la triangulación de métodos, el relevamiento de datos cualitativos se utilizará en forma conjunta con el manejo de técnicas cuantitativas. Las técnicas y estrategias de recolección de datos son el análisis documental de websites y recursos en línea, observación y encuestas. Las estrategias de búsqueda y selección están enfocadas en los REA y repositorios digitales.

En el marco del proyecto, se realizó una pesquisa a través de una encuesta en línea y el propósito fue conocer la utilización y familiarización de los sujetos con entornos virtuales a través de dispositivos móviles. Este sondeo permitió contar con una primera aproximación acerca del uso de dispositivos móviles por parte de estudiantes de diferentes carreras, lo cual, en este contexto de enseñanza remota de emergencia por COVID-19, fue un insumo a tener en cuenta para afrontar los nuevos desafíos en educación. A la par de ello, se están diseñando recursos educativos multimediales y se trabajará en un repositorio digital desde áreas multidisciplinares y con libre acceso desde la Biblioteca Digital de la UNCuyo.

Bibliografía

Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J. (coords) (2015). *Nuevos retos en Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.

Castaño Garrido, C., Cabero Almenara, J. (coords.) (2014). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.

Vázquez-Cano, E. & Sevillano García, M.L. (edits.) (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea

UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries Final report*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>

UNESCO (2015). *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Commonwealth of Learning*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232855>