



# encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 4, N°1  
JUN-NOV  
**2023**

**Mendoza  
Argentina**

## MISCELÁNEAS

Cecilia Lorena Durantini Villarino  
Julieta Rodera  
Verónica Soledad Walker  
Tatiana Sabrina Barboza



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 4, Nº 1  
JUN-NOV  
2023  
Mendoza  
Argentina

Mail INSTITUTO: [inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar)

Mail REVISTA: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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

ISSNe 2718-8035 | v4 n1 | JUNIO - NOVIEMBRE 2023

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: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): [inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar)

Web FFYL: <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>  
[revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@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 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- 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.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista o del Área de Revistas Científicas y Académicas (FFYL UNCUYO), para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos o reemplazar o retirar otros, 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:

- PIDESE. 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](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](https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf)
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto [https://ictlogy.net/articles/bethesda\\_es.html](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 recupero 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 ARCA: [revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar)

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)  
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/channel/UC...) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

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 semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, 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 Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), 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.

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](mailto: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 Erasan**, 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

### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

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

### MAQUETACIÓN DE ESTE NÚMERO

**Juan Marcos Barocchi**, 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 VOLUMEN 4 N° 1 (JUN-NOV 2023)**

- Mónica Patricia Olbrich. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
- Luis Patricio Reginato. Fundación Alto Desarrollo
- [Leticia Saldi](#) . Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. CCT Mendoza
- Laura Piazzè. Universidad Nacional de Cuyo
- [Susana Beatriz Argüello](#). Universidad Nacional de Salta
- Julieta Kornel. Universidad Nacional de Misiones

# Índice

Presentación .....	9
<i>Presentation</i> .....	10
<i>Apresentação</i> .....	11
<b>MISCELÁNEA .....</b>	<b>12</b>
<b>Tramas grupales y subjetivación en un dispositivo clínico de formación para profesoras de residencia docente</b>   <i>Group plots and subjectivation in a clinical training device for teaching residence professors</i>   Parcelas de grupo e subjetivação em um dispositivo de formação clínica para professores de residência docente	
Cecilia Lorena Durantini Villarino .....	13
Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur   <i>Education and evaluation in university teaching: contributions for its study at the Universidad Nacional del Sur</i>   <i>Formação e avaliação do ensino universitário: contribuições para o seu estudo na Universidad Nacional del Sur</i>	
Julietta Rodera y Verónica Soledad Walker .....	46
Demandas indígenas de educación en la provincia del Chaco, Argentina (1987-2015)   <i>Indigenous demands for education in the province of Chaco, Argentina (1987-2015)</i>   <i>Demandas indígenas de educação na província do Chaco, Argentina (1987-2015)</i>	
Tatiana Sabrina Barboza .....	73

**PROYECTOS ICE ..... 99**

Prácticas educativas inclusivas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un estudio cualitativo en centros de la modalidad en Mendoza | *Inclusive educational practices in the Continuing Education of young people and adults. A qualitative study in centers of the modality in Mendoza* | *Práticas educativas inclusivas na Formação Continuada de Jovens e Adultos. Um estudo qualitativo em centros da modalidade em Mendoza*

Directora: Silvina Bresca. Codirectora: Rocío Peterle ..... 100

Enseñanza y evaluación en la formación docente: aprendizajes después de la pandemia | *Teaching and evaluation in teacher training: learning after the pandemic* | *Ensino e avaliação na formação de professores: aprendendo após a pandemia*

Directora: Marcela Belén Comastri, Codirectora: Élide Hodar ..... 104

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de grado universitario. Investigación-acción participante en la formación de profesionales de las ciencias de la educación. | *Teaching and learning practices in a university education. A participant action –research within the education of future professional in Pedagogy.* | *Práticas de ensino e aprendizagem na formação universitária. Investigação-ação participando da formação de profissionais em ciências da educação*

Directora: Lorena Cruz, Codirectora: Graciela Martins de Abreu ..... 108



## Presentación

**Lorena Cruz<sup>1</sup>**

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 y 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 sólo ponemos la mirada en el resultado sino también 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 preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en 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.

---

<sup>1</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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. Argentina.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



## Presentation

**Lorena Cruz<sup>2</sup>**

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

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 phenomena 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 from 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.

---

<sup>2</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto: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. Argentina.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



## Apresentação

Lorena Cruz<sup>3</sup>

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 **Encuentro 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.

---

<sup>3</sup> Lorena Cruz. [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar)

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: [revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar)  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

## Miscelánea

# Tramas grupales y subjetivación en un dispositivo clínico de formación para profesoras de residencia docente

Group plots and subjectivation in a clinical training device  
for teaching residence professors

Parcelas de grupo e subjetivação em um dispositivo de formação clínica  
para professores de residência docente

**Cecilia Lorena Durantini Villarino<sup>1</sup>**

## Resumen

Las prácticas docentes constituyen una problemática central de la formación inicial y continua. En la Argentina, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen la integración entre los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Las prácticas, que comienzan con la observación institucional y de clases hasta residencia de la/os futuro/as docentes en un grupo escolar, suponen mecanismos de coordinación interinstitucional y supervisión e intervención articulada de profesores/as de didácticas específicas del instituto, maestros/as orientadores de

---

<sup>1</sup> [ceciliadurantini@gmail.com](mailto:ceciliadurantini@gmail.com) Universidad de Buenos Aires. Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-7473-4977>

las escuelas y las profesoras de prácticas y residencia, en un contexto de desigualdad social en aumento.

Atendiendo a la complejidad y singularidad del campo, este artículo presenta resultados de avance de un proyecto de investigación dedicado al estudio del dispositivo clínico grupal de formación que implementamos para profesora/es de prácticas profesionales. Los objetivos se dirigieron al análisis del potencial del dispositivo para favorecer procesos reflexivos que transformen los modos de intervención profesional y la identificación de sentidos, problemas y necesidades formativas emergentes. Este dispositivo clínico de formación grupal se desarrolló en siete encuentros y desde la dimensión investigativa del proyecto se realizó el seguimiento individualizado de cada docente, según lo contratado en la primera reunión, a través de una entrevista inicial y final y de contactos intermedios informales.

Aquí se analizan los registros de observación de los encuentros y las entrevistas a las docentes participantes desde la sociología clínica, pedagogía de la formación, psicología institucional y psicoanálisis. La primera conjetura aborda la historia de formación y los relatos de la vida profesional en el espacio grupal y en el espacio de comunicación en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas psicosociales de apoyo al desempeño con efectos de subjetivación. La segunda conjetura retoma las observaciones de las participantes sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en estos espacios, y se interroga por su valor como mediaciones de nuevos entramados formativos.

**Palabras clave:** formación continua de profesores, subjetividad, práctica pedagógica, dispositivo clínico grupal de formación, mediación

#### **Abstract**

Teaching practices constitute a main problem in initial and continuous education. In Argentina, the National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training (Res. CFE No. 24/07) establish the integration between the fields of general and specific education and professional practices. The internships, which begin with institutional and class observations until the residence of the future teachers in a school group, involve mechanisms of inter-institutional coordination and supervision and articulated intervention of teachers of specific didactics of the institute, school counselors and internship and residency teachers, in a context of increasing social inequality.

According to the complexity and uniqueness of the field, this article shows progress results of a research project dedicated to the study of the clinical group education device that we implemented for professional practice teachers. The objectives were directed to the analysis of the potential of the device to favor reflective processes that transform the ways of professional intervention and the identification of meanings, problems, and emerging education needs. This clinical group education device was developed in seven meetings and from the investigative dimension of the project, individualized monitoring of each teacher was carried out, as agreed in the first meeting, through an initial and final interview and informal intermediate contacts.

Here we analyze the observation registered of the meetings and the interviews with the participating teachers from the clinical sociology, pedagogy of training, institutional psychology, and psychoanalysis point of view. The first conjecture addresses the history of education and the stories of the professional life in the group space and in the communication space in the interview, as a meeting and recreation of psychosocial plots to support performance with subjectivation effects. The second conjecture takes up the observations of the participants on the conditions that enabled reflexive saying and listening in these spaces, and questions their value as mediations of new formative frameworks.

**Key words:** constant teacher education, subjectivity, pedagogical practice, clinical group education device, mediation.

### **Resumo**

A prática docente é uma questão central na formação inicial e contínua. Na Argentina, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Res. CFE Nº 24/07) estabelecem a integração entre os campos de formação geral e específica e a prática profissional. Os estágios, que se iniciam com a observação institucional e em sala de aula até a residência dos futuros professores em um grupo escolar, envolvem mecanismos de coordenação interinstitucional e a supervisão e intervenção coordenada dos professores de didática específica do instituto, dos professores orientadores escolares e dos professores de estágio e residência, em um contexto de crescente desigualdade social.

Considerando a complexidade e a singularidade do campo, este artigo apresenta os resultados de um projeto de investigação dedicado ao estudo do dispositivo de

formação de grupos clínicos que implementamos para professores de práticas profissionais. Os objetivos visaram analisar o potencial do dispositivo para promover processos reflexivos transformadores dos modos de intervenção profissional e a identificação de sentidos, problemas e necessidades emergentes de formação. Este dispositivo clínico de formação em grupo foi desenvolvido em sete encontros e, na dimensão de investigação do projeto, cada professor foi acompanhado individualmente, conforme o acordo no primeiro encontro, através de entrevista inicial e final e de contatos intermediários informais.

Analisamos aqui os registros de observação dos encontros e as entrevistas com os professores participantes na perspectiva da sociologia clínica, da pedagogia da formação, da psicologia institucional e da psicanálise. A primeira conjectura aborda a história de formação e as histórias de vida profissional no espaço do grupo e no espaço da comunicação na entrevista, como encontro e recriação de tramas psicossociais para sustentar o desempenho com efeitos de subjetivação. A segunda conjectura retoma as observações dos participantes sobre as condições que permitiram a fala e a escuta reflexivas nesses espaços e questiona-se sobre seu valor como mediações de novos marcos formativos.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores, subjetividade, prática pedagógica, relatos de experiência

## **Formación en la práctica y formación de formadoras para la práctica**

Las prácticas de enseñanza constituyen una problemática central de la formación docente inicial y continua y del debate político y público alrededor de la mejora de los aprendizajes. Asimismo, la producción investigativa ha logrado acumular evidencia significativa sobre su importancia para comprender y pensar el cambio en la educación.

Dada la multiplicidad de sentidos que adquiere la cuestión de las prácticas en el campo de las ciencias de la educación, precisaré las definiciones marco de este artículo. Se utilizará el término prácticas docentes acuñado por Achilli (1986) para aludir al trabajo amplio que realiza cotidianamente el docente bajo condiciones socio históricas concretas. Así como la conceptualización de síntesis de Steinman (2018) sobre las prácticas de enseñanza como una

actividad intencional de transmisión cultural configurada por modos recurrentes de acción y desarrollada bajo una lógica que articula diferentes mediaciones para favorecer los aprendizajes y la transformación de los sujetos, en un contexto regulado institucionalmente. Mientras que, siguiendo a Ferry (1997), reservaré el término “prácticas pedagógicas” para designar aquellas que envuelven la interrogación sobre el cómo, qué y para qué, aproximando la reflexión sobre las prácticas docentes y de enseñanza a la complejidad de lo real.

Atendiendo a esta complejidad (Ardoino, 2005) y a la relevancia de la formación en la práctica, como problemática específica de la formación docente, en este artículo presentaré resultados de avance de la investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis”<sup>2</sup>.

Desde la creación de los sistemas educativos hasta la actualidad, dentro de los modelos para el sector, prevaleció una lógica aplicativa donde la práctica devenía el lugar y momento de aplicación automática de lo aprendido desde la teoría adquirida en el trayecto formativo (Steiman, 2018). Durante las últimas décadas, la formación docente en América Latina atravesó un período de reformas asociado a programas de mejora de la calidad con financiamiento externo, políticas de modernización, reclamos de colectivos docentes y otros condicionantes según las coyunturas nacionales (Cano Quintero y Ordoñez, 2021). Bajo el discurso de la profesionalización, estas propuestas han compartido el pasaje de la formación docente inicial desde las escuelas normales a los institutos superiores o a las universidades y las actualizaciones de los planes de estudio con eje en la transversalidad de la práctica, la vinculación con el territorio y la realidad escolar, el fortalecimiento de las competencias tecnológicas o didácticas, y el desarrollo

---

2 Dirección del proyecto Marta Souto y Diana Mazza. Programación científica 2018-2021 financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

de capacidades investigativas y de reflexión (Vezub, 2013). No obstante, el avance en la implementación y consolidación de estas políticas existe consenso en la persistencia de problemáticas como la disociación teoría - práctica, el vaciamiento de contenidos, la continuidad de los esquemas instruccionales, la fragmentación curricular, la desarticulación de la oferta y el bajo impacto en las prácticas de enseñanza en las aulas (Salazar et al., 2019; Coaquira, 2020).

En la Argentina, la formación docente para los niveles inicial y primario, de tradición normalista (Davini, 2015), se ubica actualmente en institutos superiores o en las universidades según la jurisdicción. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen la integración entre los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Este último tramo, dirigido al desarrollo de las capacidades de actuación en el ámbito de desempeño, inicia con actividades de observación, análisis y participación de las futuras maestras en las escuelas, y continúa gradualmente con prácticas de enseñanza en las aulas hasta la residencia. Su implementación supone mecanismos de coordinación interinstitucional y de supervisión e intervención articulada de profesores de didácticas específicas, maestros/as orientadores de las escuelas y profesores del campo de las prácticas.

Estos formatos desafiantes y valiosos pedagógicamente se instalan en un contexto de emergencia y desigualdad social en aumento, a pesar de las tendencias favorables en políticas públicas y económicas de las primeras décadas del siglo XXI que extendieron la inclusión y participación para los grupos más vulnerados en el cumplimiento de sus derechos (Durantini Villarino, 2019 b). En escuelas bajo modalidades regresivas ante condiciones críticas crónicas, docentes cuestionados en su acción educadora, enfrentan el dilema de cuidar o enseñar a una población infantil maltratada

socialmente y sometida, con frecuencia, a situaciones de violencia familiar y escolar (Fernández, 1994).

Dada esta configuración de los espacios institucionales donde se desarrolla la formación para la práctica docente, nos preguntamos ¿qué significaciones intercambian y qué sentidos construyen acerca de las prácticas para el desempeño del rol, las maestras en formación y las profesoras de prácticas, las docentes y directivos de las escuelas?, ¿cuáles son los problemas que se plantean en la formación en las prácticas?, ¿cuáles son las necesidades de formación de las profesoras de prácticas para desarrollar y sostener sus prácticas pedagógicas con las maestras en formación?

Nuestra investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis” se propuso generar aportes sustantivos y metodológicos en estas líneas trabajando con profesores de prácticas, en especial de residencia. Para lo cual, se diseñó un dispositivo clínico grupal de formación con dos objetivos principales. Uno dirigido al análisis de su potencial para favorecer procesos reflexivos sobre sí como formadoras y sobre el trayecto de formación, que movilicen la transformación de sus modos de relación e intervención profesional en el campo de las prácticas. El otro objetivo apuntó al conocimiento de los sentidos, problemas y necesidades de formación que se plantean en el espacio de las prácticas. La implementación del dispositivo, con un grupo de docentes de institutos públicos de gestión estatal para la formación inicial en nivel primario, se combinó con el seguimiento individualizado de las participantes mediante entrevistas en profundidad a los fines de la investigación. Los materiales producidos constituyen las bases y referencias de las conjeturas interpretativas que pongo a discusión.

La primera conjetura aborda la historia de formación y los relatos de la vida profesional, obtenidos en el espacio grupal y en el espacio de comunicación en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas psicosociales de

apoyo con efectos de subjetivación. La segunda conjetura retoma las observaciones de las participantes sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en estos espacios, y se interroga por su valor como mediaciones de nuevos entramados formativos.

A través de ellas procuro sumergirme en la cualidad intersubjetiva (Ardoino, 2005) de las prácticas pedagógicas y la formación que, al desarrollarse ineludiblemente en relación con otro/a semejante y radicalmente diferente, en oposición, colaboración, indiferente, inscrito/a en el tiempo y con proyectos, nos impiden permanecer en una posición neutral. Por lo cual dedico especial interés a los sentidos que la implicación en ellas suscita. Es decir, a las elaboraciones subjetivas que el estado de afectación de ese encuentro formativo con el otro provoca en los sujetos, y a su potencial para religar el lazo psicosocial en los contextos de descomposición social y fragmentación institucional que atravesamos.

### **Antecedentes investigativos**

La problemática de la formación docente ocupa un lugar central tanto en la estructuración del debate público y la agenda política como en el ámbito académico, y lo ocupa tanto en la racionalidad tecnocrática y las lógicas del rendimiento que asignan a los docentes la responsabilidad de la mejora de la calidad educativa, como en las perspectivas críticas.

Estas últimas reconocen sus fuentes en la filosofía pragmática de Dewey a inicios del siglo XX retomada por Schön (1992) para abordar la formación de profesionales reflexivos a través de las conceptualizaciones de conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión, y Perrenoud (2010) acerca de las competencias para el ejercicio reflexivo del oficio de enseñar diferenciando saberes prácticos y saberes de referencia.

En las últimas décadas, la formación para la práctica ha concentrado un especial interés que se refleja en los planes de estudios de los profesados como en la producción investigativa de las ciencias de la educación. Según los estados del arte consultados, existe una tendencia al uso indistinto de categorías como “prácticas de enseñanza”, “prácticas educativas” y “prácticas pedagógicas” para dar cuenta de las instancias de planificación y concreción de las prácticas de los/as docentes en diferentes niveles del sistema (Montes Pacheco, Caballero y Bouille, 2017; Bolívar Osorio, 2021). Las revisiones de la literatura en inglés y español concurren en señalar como principales temas: los procesos de aprendizaje de los docentes en formación y el papel y las tareas de los profesores de prácticas, la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, las representaciones sobre la formación y las prácticas, las instancias formativas de la trayectoria profesional y los dispositivos de reflexión sobre la práctica. Las perspectivas teóricas corresponden, sobre todo, a enfoques socioculturales, didáctica cognitiva, tecnología educativa y pedagogías constructivistas o activas. Mientras que metodológicamente prevalecen los estudios descriptivos exploratorios y comparativos de casos con fines evaluativos y prescriptivos.

En la Argentina, identificamos aportes valiosos a este campo de interés. Por un lado, recuperamos trabajos de procedencias teóricas diversas con preocupaciones semejantes por las prácticas docentes. Sanjurjo (2009) ha desarrollado reflexiones y experiencias sobre dispositivos para la formación en las prácticas profesionales tomando conceptualizaciones de base de Schön y Perrenoud, y de Souto respecto a la noción de dispositivo. Davini (2015) conceptualiza las prácticas docentes como proceso social y de enseñanza. En su estudio de corte pedagógico social, Alliaud (2017) aborda la enseñanza como artesanía y oficio enfatizando el aprendizaje desde la experiencia. Litwin (2008) propone reflexiones sobre las prácticas de enseñar y el oficio en acción a partir de diferentes marcos interpretativos. También destacamos la investigación institucionalista de Andreozzi (2010) sobre las

primeras experiencias laborales en la docencia como un "choque con la realidad": una conmoción afectiva signada por la angustia, impotencia y frustración que aumenta el riesgo de permanecer en un circuito de auto invalidación y duda de la capacidad o la elección profesional, frente a lo cual las novatas activan diferentes racionalizaciones defensivas.

Por otro lado, cabe mencionar dos líneas de trabajo con proximidad teórica y metodológica a nuestros abordajes. Una atañe a la didáctica reflexiva de Steiman (2018) que se ocupa de la situación y herramientas de formación para la práctica revisando las categorías clásicas de estudio de la clase e introduciendo las propias sobre progresión del sentido pedagógico y del formato de actividad. La segunda línea está representada por Edelstein (2011) quien introdujo la noción de construcción metodológica, apostando a la reflexión metacognitiva sobre el conocimiento práctico y a la comprensión de lo que ocurre en la práctica, para incidir sobre los factores que la configuran.

Con respecto a la producción investigativa del programa de pertenencia, se cuenta con desarrollos sustantivos reconocidos en el estudio de los dispositivos de formación preprofesional y profesional, los saberes generados en el desempeño del rol de formador de formadores y sus articulaciones con los contextos socio-institucionales (Bedacarratx, 2021). Las teorizaciones de Souto (2000, 2002, 2016) acerca de lo grupal, la formación y los dispositivos clínicos de formación para la práctica constituyen referencias directas del proyecto actual. Mientras que sus antecedentes metodológicos corresponden al Dispositivo de Análisis Multi referenciado, diseño que combina el análisis grupal de casos, la escritura de un diario, relatos de situaciones de clase y memoria profesional. Los docentes participantes han registrado cambios en sus desempeños, en su concepción y relación con el saber, el sí mismo profesional y las herramientas utilizadas, asociados a estas experiencias.

Los estudios previos del equipo<sup>3</sup> en institutos de la zona metropolitana de Buenos Aires, se concentraron en los sentidos construidos por las estudiantes durante el último tramo de prácticas. Los principales hallazgos aluden a la residencia como un espacio de múltiples y contradictorias demandas provenientes de profesores de las didácticas especiales, docentes del grado y directivos; un espacio de negociación y evaluación continuada a nivel institucional e interpersonal; un espacio ficcional sometido a prescripciones irrealizables y un espacio de emociones y miedos intensos difíciles de tramitar en un “no lugar” transitorio y sin reconocimiento.

En los casos estudiados, las futuras maestras mantenían una relación cercana y cordial con sus profesoras de prácticas quienes las observaban, supervisaban, estimulaban y aconsejaban. Según los análisis, estas formadoras eran mediadoras válidas pero limitadas en sus capacidades técnicas y afectivas para responder a las necesidades y problemas asociados, sobre todo, a la planificación y evaluación. Entre las limitaciones identificadas vale mencionar la superficialidad de la contención brindada, la ausencia de intervención ante los conflictos institucionales e interpersonales, la falta de integración de los conocimientos adquiridos en los tramos previos y la sustitución de la reflexión sobre la experiencia por el relato de lo vivido y sentido sin un tratamiento específico. Estos hallazgos proporcionaron los nudos y ejes para investigar las necesidades de formación de las profesoras de práctica y diseñar el dispositivo clínico grupal de formación para ellas.

## **Referencias teórico - epistemológicas del programa de investigación**

---

3 Proyectos dirigidos por Souto, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires: “La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional” 2007-2011; “La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” 2011-2014; “La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación” 2014-2017.

En continuidad con la orientación cualitativa comprensiva del programa de investigación dirigido por Souto, la investigación actual se enmarca epistemológicamente en las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005). Las aportaciones teórico metodológicas de mayor relevancia para nuestro programa de investigación proceden de la Pedagogía de la Formación, representada sobre todo en las obras de Filloux (1996), Ferry (1990, 1997) y Ardoino (2005) que, desde el psicoanálisis y los enfoques psicosociales, profundizan sobre la cuestión del reconocimiento mutuo, las mediaciones en la formación y el vínculo intersubjetivo, y cuyo corpus conceptual ha sido desarrollado en nuestro país, según señala la bibliografía especializada (Bedacarratx, 2021), por los equipos a cargo de Souto, directora de esta investigación.

Desde un abordaje complementario vygotkiano, las elaboraciones de Barbier (2000) sobre la formación en relación con la acción, la profesionalización y la práctica como espacio de transformación de la realidad social y del sujeto y la actividad han aportado categorías potentes para el análisis de los saberes sobre las prácticas y las dinámicas de formación. El enfoque de la psicodinámica del trabajo de Dejours (1992, 2006) contribuye a la comprensión del placer y el sufrimiento en el trabajo. El intercambio con la línea psicoanalítica de estudios “Relación con el saber” (Beillerot, 2006; Blanchard Lavielle, 2004) sirve a la actualización conceptual y metodológica del análisis de las prácticas profesionales.

### **Metodología de la investigación**

El proyecto de investigación fuente de este artículo planteó un abordaje clínico en sentido amplio (Blanchard Lavielle, 2004; Souto, 2000) basado en la combinación de entrevistas semiestructuradas a las docentes participantes del dispositivo de formación y observaciones de las reuniones con registros

abiertos, y en el análisis fundado en los datos bajo una lógica hermenéutica que incluyó el análisis de la implicación (Ardoino, 2005).

Cada integrante del equipo de investigación realizó el seguimiento de una de las profesoras participantes en el dispositivo de formación, según el contrato acordado en el primer encuentro del grupo. El enfoque clínico nos requería, como investigadoras, generar las condiciones técnicas, psicoafectivas y éticas para instalar y sostener un espacio confiable de comunicación genuina durante el proceso. El respeto y reconocimiento hacia la formadora acompañada, hacia sus saberes y experiencias, supuso una posición diferente pero no desigual, una escucha atenta y abierta de su decir, una mirada cuidadosa de sus modos de estar y hacer y la captación de las resonancias del material emergente. Para garantizar nuestro lugar de terceridad, trabajamos sobre los deseos, significados, recuerdos, supuestos y temores que experimentábamos, a través del diario de itinerancia, el registro de impresiones y las reuniones del equipo de investigación. Asimismo, se estableció como regla que los comentarios sobre el grupo debían restituirse en sus reuniones.

La primera entrevista indagó, entre sus temas principales, la historia de formación, vicisitudes y figuras significativas, elección de la carrera docente, el momento actual como profesora del campo de las prácticas, preocupaciones e intereses respecto a la formación. La entrevista final se centró en la reconstrucción del proceso atravesado en el dispositivo individual y grupalmente, y en los cambios observados sobre sí en situaciones concretas. Las transcripciones de los audios se enviaron a la entrevistada para comentarios.

Los materiales obtenidos se abordaron mediante una lógica inductiva por aproximaciones sucesivas de lectura, análisis temático de contenido, construcción y comparación de conjeturas analíticas y reiteración del ciclo

hasta la elaboración de un informe de avance sobre el recorrido del sujeto caso de seguimiento, a lo largo del dispositivo.

Nuestro objetivo apuntaba a la comprensión de la experiencia humana tal como es vivida, a la captación de los significados desde el interior de los fenómenos y los sujetos involucrados, reconstruyendo sus sentidos potenciales para ellos sujetos (Souto, 2000). Diferenciamos la significación, surgida de la oferta e intercambio de significados en las relaciones de comunicación, del sentido producido en el tiempo a partir de la circulación entre lo dicho y lo no dicho y de las asociaciones entre preguntas, recuerdos, percepciones, conceptos y afectos puestos en juego al tratar de comprender lo real. Bajo este enfoque, se trata de comprender mediante la interpretación, entendida como traducción de los sentidos emergentes en nuevas formas de expresarlos y leerlos al reinscribirlos en las cadenas de asociaciones construidas mediante el estudio de los rasgos singulares del caso. La pertinencia y validez de las conjeturas interpretativas se van definiendo retrospectivamente y en base a criterios de evidencia interna, clarificación mutua o coherencia intrínseca entre ellas (Blanchard Laville, 2004). Por lo cual su aporte no deriva de la generalización por acumulación cuantitativa de casos sino del valor heurístico del conocimiento generado sobre el caso singular.

### **El dispositivo grupal de formación**

El enfoque clínico ha informado el diseño y desarrollo del dispositivo grupal de formación para las docentes de prácticas (Durantini y Mazza, 2021). Este dispositivo se ordenó en siete encuentros de tres horas reloj de duración cada uno. El equipo a cargo estuvo integrado por una coordinadora de la dinámica grupal que conceptuó el trabajo, otra abocada a la implementación de técnicas psicodramáticas y una observadora no participante para el registro de las reuniones y las retroalimentaciones al grupo. A posteriori de

cada reunión, la directora del proyecto de investigación supervisaba al equipo coordinador del dispositivo de formación para el análisis preliminar de lo acontecido y la definición de líneas subsiguientes. También mediaba el tratamiento de la implicación para avanzar en la indagación y la intervención según el análisis conjunto sobre la dinámica grupal y las necesidades de formación identificadas.

En la primera reunión con las docentes participantes, se estableció el contrato de trabajo y evaluación basado en generar un espacio para la reflexión y el análisis de sus prácticas docentes y de enseñanza. Los propósitos estuvieron orientados a favorecer la vuelta sobre los propios rasgos como formadoras y su contribución al desarrollo de capacidades para las prácticas pedagógicas de las maestras en formación; el abordaje de problemas institucionales y la búsqueda de alternativas de mediación e intervención. Se acordó el empleo de técnicas narrativas autobiográficas y psicodramáticas; análisis de situaciones provistas por las participantes; observación; retroalimentación y metaanálisis de la dinámica del grupo.

En el dispositivo de formación participaron siete docentes de institutos superiores de diferentes localidades de la zona sur y norte de la Provincia de Buenos Aires que, con diversos trayectos académicos y profesionales, compartían una especial preocupación por la formación en el campo de prácticas y residencia.

V, la formadora a quien seguí individualmente, es profesora en el Campo de las Prácticas desde hace 30 años. Hoy se dedica exclusivamente a este campo como profesora y como jefa del área en uno de los institutos del Gran Buenos Aires donde se desempeña. Su inquietud por la formación docente comienza en la escuela secundaria, signada por la arbitrariedad y abuso de poder de algunos docentes, durante la última dictadura militar. La convicción sobre la necesidad de un cambio, la conduce a la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, y la inquietud por lo que realmente ocurre en las instituciones, al

profesorado de nivel primario. Como graduada de ambas carreras, con apoyo en sus experiencias de trabajo comunitario y en docentes modelos que le legaron el gusto por el conocimiento y la mirada interesada por sus estudiantes, inicia su trayecto profesional. Frente a los interrogantes de la práctica hallará, en la maestría en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires, un encuadre de trabajo que la sigue orientando y motivó su participación en el dispositivo.

### **Referencias conceptuales para el análisis de las tramas grupales y sus efectos de subjetivación**

Para profundizar en el análisis de la historia formativa y los relatos de la vida profesional de las formadoras como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación, y en las condiciones que habilitan estos movimientos, tomaré como principales referencias las siguientes.

Desde la sociología clínica, De Gaulejac y Silva Ochoa (2002) recurren a las historias de vida para abordar las complejas relaciones entre memoria, historia y subjetividad, advirtiendo las múltiples conexiones entre planos de significación socio históricos, emocionales, reflexivos, psíquicos, familiares e institucionales en cuya articulación los sujetos reinscriben su construcción como tales. Sujetos portadores de historicidad, en tanto capaces de analizarse y comprenderse como históricos, sujetos producidos por una historia entramada biográfica, familiar y socialmente de la que intentan convertirse en autores, y sujetos productores de historias a través de la actividad fantasmática y de simbolización que les permite reconstruir el pasado y efectuar operaciones de sentido sobre la experiencia vivida (De Gaulejac, 2013).

Para Souto (2021), el historizar constituye una práctica de pensamiento donde el retorno sobre lo vivido permite entretejer de nuevo la historia singular para dar otros sentidos al pasado y cambiar la relación con él,

transformando los modos en que afecta al presente. Por eso, los relatos se comprenden como elaboraciones de un trabajo de la memoria configurado y configurador mediante el cual las personas arman una historia viva de sí.

Desde un enfoque clínico de la formación docente que incluye lo social como dimensión irreductible del advenir sujeto, en la relación con los otros y en la historicidad de los procesos, el potencial de los relatos profesionales y del trayecto académico surge del retorno sobre la experiencia, sobre sí y los otros en condiciones de confianza y escucha garantizadas por la definición de un encuadre claro y sostenido en la figura del coordinador. En el espacio intersubjetivo contenido dentro de dispositivos clínicos de este tipo, las consignas de evocación del recorrido y análisis de situaciones buscan precipitar la emergencia y asociación de recuerdos, afectos y significados que inciden sobre las relaciones y modos de actuar con estudiantes, pares, la autoridad y el saber, incluyendo las vivencias de sufrimiento y frustración para evitar que los sujetos permanezcan atrapados en ellas (Souto, 2016).

La formación define esta dinámica personal de transformaciones psíquicas y sociales en los modos de pensar, hacer, sentir y relacionarse en el campo profesional (Souto, 2002) que se despliega en el retorno reflexivo sobre la experiencia a través de diferentes mediaciones. Es un trabajo del sujeto sobre sí que lo implica y reposiciona subjetivamente (Souto, 2016) y sólo se genera en un espacio intersubjetivo de encuentro con los otros, donde el registro de lo común y lo diferente promueve el reconocimiento recíproco de cada uno como otro para sí y para los otros (Filloux, 1996).

La construcción y sostenimiento de espacios con efectos de subjetivación puede plantearse como una necesidad formativa vital para docentes tensionadas entre las tendencias a la des-subjetivación, asociadas a la dispersión de referentes de individuación compartidos en un contexto mundializado y excluyente, y las nuevas formas y lenguajes de re-subjetivación, en una sociedad virtualizada y heterogénea (Souto, 2016).

A la comprensión de estos procesos aportan las conceptualizaciones de Ulloa (1995) acerca del síndrome de violentación institucional que se instala cuando se degrada el quehacer profesional, oscurece el registro de los afectos y fragmenta el entender mientras prevalece la burocratización y el aislamiento y domina la intimidación. Mientras que sus observaciones (Ulloa, 2005) sobre las condiciones del decir y escuchar para restituir un espacio de pensamiento y creatividad en las organizaciones y numerosas sociales, frente al desamparo y el malestar, contribuyen a la reflexión sobre las dinámicas subjetivantes.

El pensamiento psicoanalítico de Winnicott (2002) sobre lo transicional profundiza en la cualidad creativa, en tanto única, personal y espontánea, que adquiere la experiencia humana cuando el sujeto, en un espacio compartido, puede encontrar, crear y comunicarse desde sí con otro, durante un tiempo abierto, sin urgencias ni requerimientos. La habilitación de este espacio transicional depende del establecimiento de una estructura encuadrante (Green, 2007), semejante a los brazos maternos cuando sostienen al bebé, confiable y segura donde distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez hallar una proporción de reflejo en el otro. Por eso lo ubica como el espacio potencial entre la realidad psíquica personal o interna, y la realidad social del mundo que percibimos en forma objetiva. Para Winnicott, nuestra zona intermedia de experiencia puede verse ampliada y enriquecida cuando encontramos superposiciones con las zonas intermedias de otros/asa través de una temporalidad desplegada entre la unión y separación de pasado, presente y futuro.

### **Análisis preliminares de los materiales producidos en el dispositivo grupal de formación y en las entrevistas de seguimiento.**

Nuestros análisis preliminares (Durantini y Mazza, 2021) del material grupal, producido en las reuniones del dispositivo de formación, y del material

individual, generado en las entrevistas de seguimiento para la investigación, validan y amplían las hipótesis previas sobre el campo de las prácticas profesionales como un espacio complejo y particularmente crítico para futuras maestras y formadoras.

Según entendemos, los temas de mayor preocupación para las docentes formadoras participantes hacen referencia a

- a) la articulación y coordinación entre los diversos roles y funciones de los actores intervinientes en el tramo de las prácticas quienes portan diferentes concepciones y enfoques sobre la enseñanza, la evaluación y la formación que entran en un espacio de negociación y lucha sobre la práctica del maestro en formación
- b) la falta de marcos y mecanismos institucionales claros para el desempeño de la tarea y la toma de decisiones sobre la promoción y la certificación de las capacidades necesarias para el desempeño del futuro maestro
- c) la evaluación del residente que, bajo el peso de las dificultades previas, sobrecarga y obstaculiza el uso de la observación de la práctica como herramienta de formación y evaluación
- d) el manejo de situaciones conflictivas originadas en problemáticas personales y vinculares de los futuros maestros que invaden el espacio de la formación a partir de su movilización en las situaciones de la práctica
- e) la propia vivencia en el rol y las limitadas posibilidades de reflexión sobre las sensaciones de soledad, falta de respaldo institucional y exigencia de respuestas en dimensiones para las que no han sido formados que expresan una vivencia de sufrimiento reflejo del sufrimiento de sus estudiantes.

La identificación de estos temas podría leerse como respuesta a algunas de las preocupaciones de nuestro proyecto en tanto sirve al avance en el

conocimiento de los sentidos, problemas y necesidades de formación asociados al campo de las prácticas, y con ello al diseño de los dispositivos formativos. A la vez que da cuenta del potencial de este dispositivo en particular para promover, en principio, la puesta en palabra de las cuestiones que afectan al desarrollo de las propias prácticas docentes, de enseñanza y pedagógicas de estas docentes.

### **Líneas de análisis sobre el relatar y el encuentro y recreación de tramas formativas. D V y otras formadoras**

Los registros de las observaciones de los encuentros junto a los análisis preliminares del material producido por las participantes en el dispositivo de formación proporcionan el contexto de sentido y operan como estrategia de contrastación y validación de las líneas de análisis que elaboré a partir de las entrevistas a la formadora V bajo seguimiento y de sus intervenciones en el dispositivo grupal, dentro del encuadre investigativo de mi rol.

En la primera línea de análisis, abordo la historia de formación y los relatos de la vida profesional en las reuniones grupales y en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación sobre las participantes. En la segunda, retomo las observaciones de las profesoras sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo, para pensar su potencial como mediación del encuentro con nuevas tramas formativas.

### **La historia de formación y los relatos de la vida profesional como encuentro y recreación de tramas**

Al recordar sus primeras prácticas y experiencias, algunas profesoras evocan referentes que animaron tramas de apoyo a los procesos formativos y reconocen por su escucha atenta, el valor del conocimiento transmitido, el respeto en el intercambio y el abordaje de las dificultades. Mientras que

otras participantes evocan situaciones de aflicción asociadas a la ausencia de modelos y puntos de sostén.

... a partir del 84, empezar a buscar nuevas formas, nueva gente. Y muchos profesores que en la universidad del Comahue venían del exilio o represión... Susana Barco, Guillermo Villanueva, Facundo Ortega... hubo mucha elaboración y mucha reflexión... La primera clase con Susana Barco, en didáctica en el año 84, nos preguntó “¿escucharon hablar del Mayo Francés?” Todas nos miramos y nadie, nada. Y fuimos a la biblioteca, a los periódicos a ver qué era esto. (S, reunión grupal)

... cuando voy a dar mi última práctica me pasó algo horrible... No me quiero emocionar. Pero... (se le quiebra la voz) la pasé muy mal... la maestra como yo trabajaba tanto y enseñábamos tan entusiasmadas, que me dice “la última no hace falta que trabajes tanto, no te hagas problema”. Le hice caso, vino mi profesora de prácticas, vio la clase y me dice “La clase no estuvo mal. Estuvo pésima. Así no podés ser maestra. Así que ahora, vas a tener que hacer todas las prácticas de nuevo”. La maestra habló con la profesora y la semana siguiente la di de nuevo, y la maestra y los chicos, colaboraron tanto... salió tan bien”. (P, reunión grupal)

Durante las reuniones, las formadoras aluden a entramados construidos junto a otros/as colegas donde comparten inquietudes, abordajes, intereses y dificultades propios al campo de desempeño y pueden realizar, en ocasiones, proyectos y estrategias de intervención conjuntas. V relató experiencias coordinadas con participación de residentes, maestras coformadoras y profesoras de área de los institutos que le evidenciar on la importancia del trabajo conjunto para generar cambios genuinos.

Hace unos años hicimos, eso fue lindo, que pudiera venir la maestra con la residente a contar su experiencia... cuando logramos que los profes vayan a la escuela primaria, ha mejorado mucho su intervención, lo que piensan del maestro, porque hay una cosa muy descalificante de un lado y del otro... se pudieron ir trabajando respideces entre los directivos, los maestros, el instituto... porque si no el profesor de prácticas... tenés que estar traduciendo de un lado y el otro. Entonces el encuentro cara a cara ha facilitado y ha mejorado el nivel de las prácticas. (V, entrevista inicial)

En una experiencia de hace unos años atrás en... yo trabajaba en Residencia con un equipo y había un coordinador muy creativo en sus propuestas... Lo que hacíamos era

generar justamente espacios de reflexión... y nos juntábamos el equipo semanalmente, para ver las diferentes situaciones que se iban planteando... Lo que decía el docente, lo que decía el residente. Tratando de generar mejores propuestas a través del diálogo. (S, reunión grupal)

Algunas formadoras se posicionan como armadoras de tramas, en el espacio institucional más amplio, que consideran claves para ejercer su rol. Por ejemplo, encuentros regionales organizados por las formadoras de diferentes institutos donde las estudiantes presentan e intercambian sus experiencias en las instancias del tramo de prácticas.

Para V, formar y formar(se) tiene que ver con tejer una trama, requiere separar un hilo de otro, para no indiferenciar(se) en un ovillo enredado, y a la vez, enlazar, para abrigar(se) y no dejar(se) a la intemperie.

Yo trabajé haciendo un tejido, a mí me parece que uno va, es como la construcción de un telar... El alumno es el que está tejiéndose siempre a sí mismo en el rol, pero vos vas metiendo, vas interviniendo, modificando, le acercas, me da la imagen de tapiz, de tejidos, de algo que vas armando, donde muchas hebras se van y van cambiando los colores... (V, entrevista inicial)

En sus experiencias, las tramas grupales que integran parecen operar como medios favorables al desarrollo de prácticas pedagógicas y también a la identificación de un lugar ante la no asignación propia de lo articular de este tramo formativo y de las desarticulaciones particulares entre las escuelas e institutos de inserción.

... escuchando atentamente, ideas que trabajamos en la sesión anterior, yo creo que los espacios de reflexión hay que generarlos, pero no en forma individual... se me atraviesa la institución. Porque nos encontramos con esto que dice A, con que la profesora de ateneo una cosa, el coformador otra cosa, yo dije una cosa porque observé y después me explicaron de otra forma. Entonces ¿por qué no construir un espacio de reflexión en donde podamos estar los profesores de práctica, los coformadores, los profesores de ateneo, los residentes y tratando de armar y generar propuestas? (S, reunión grupal)

Las profesoras también recuerdan situaciones grupales donde sus estudiantes se acompañan en el tránsito de dificultades y vivencias adversas y frustrantes, y abren la mirada sobre problemáticas altamente complejas para ensayar alternativas.

el año pasado hice algo que, sin saber, que ahora que lo pienso conscientemente, fue algo que abrió muchísimo la emoción en la práctica... cuando terminó la primera parte de práctica, les dije que escribieran una clase donde hubiera surgido alguna tensión emocional o cognitiva... todo el mundo vino con su narrativa. Habían escrito mucho sobre la tensión con la maestra coformadora o con un niño maltratado o con la profe de práctica o con la profe de terreno... ¿qué podríamos haber hecho, de qué manera?... Eso resultó, me queda quizás para volverlo a plantear ahora que terminaron un período de prácticas y agregar este tipo de preguntas que hicimos ahora sobre los relatos de la primera práctica, cómo preguntar y de qué manera. (L, reunión grupal)

Cuando rememoran acontecimientos y figuras de su trayecto y comparten significados e impacto atribuidos a sus experiencias, las formadoras identifican las operaciones de reconfiguración y resignificación que ellas mismas efectuaron al relatar el pasado vivido, leer el presente y proyectarse a futuro. Los pasajes que evidencian esta captación podrían pensarse, según entiendo, como huellas de las vías que han seguido para un retorno reflexivo sobre sí donde no se repiten como un eco, sino que se enuncian en la singularidad de esta ocasión.

... hablarlo, en la medida en que lo hablás, uno tiende a objetivarlo. La situación de práctica, uno intenta resolver y te quita la distancia y quedás muy enmarañado. Me parece que tener grupos donde uno puede charlar te permite sacar algunos hilos... y eso quita sufrimiento... Comenzar a delimitar algunas cosas. (V, entrevista final)

... yo me quedé pensando ¿cuánto como profesoras de práctica interpelamos a la construcción del rol docente? Porque en la práctica hay tantos elementos involucrados... Yo leía tu narrativa y pensaba en eso... como profesoras de práctica tenemos un lugar... (A, reunión grupal)

V reconstruye su llegada al dispositivo aludiendo a una experiencia del pasado, relatada con adjetivaciones, pausas, comparaciones y ejemplos que la designan como un hito de su historia de formación y como punto de apoyo de una elección formativa en el presente.

Así, recupera el contrato ya firmado con el enfoque y equipo de Souto, cuando se graduó en la Maestría Formación de Formadores, como vía de incorporación a la propuesta de este dispositivo: sabe qué demandas la interpelarán y las herramientas, conceptualizaciones, vivencias y reflexiones que podrá llevarse. Por lo cual, convoca a una de sus jóvenes compañeras del instituto a sumarse a la propuesta.

Quando yo me enteré de este grupo a mí me interesó porque los conocía por la maestría con Marta Souto, con Diana, me gusta porque me siento identificada con esta forma de trabajo me ha servido mucho para mi formación como profesora de práctica... En ese sentido para mí fue como recordar y transitar por espacios, algunos por los que ya había transitado si bien en la maestría no hubo un grupo específico para profesoras de prácticas, había grupo de reflexión, grupo T... Así que era como recordar, volver a ese espacio, pero desde otro lugar, específicamente el rol de profesora de práctica así que me resulto muy interesante en ese sentido, dar otra significación a otros recursos...

Las observaciones de De Gaulejac y Silva Ochoa (2002) sobre memoria, historia y subjetividad, iluminan algunas de las relaciones que estas formadoras han establecido entre planos de significación socio históricos, emocionales, reflexivos, psíquicos, familiares e institucionales, y en cuya articulación se reinscriben como profesoras de prácticas. Desde tal perspectiva, entiendo los relatos como elaboraciones de un trabajo de la memoria configurado y reconfigurado bajo diferentes mediaciones y condicionamientos, a través del cual arman una historia viva de sí y de su devenir sujetos.

Por eso, los relatos, como rememoración, se asemejan y a la vez diferencian de lo vivido. Siguiendo la línea teórica de Winnicott (2002), propongo como

conjetura de análisis que, cuando las formadoras reconstruyen aquellas tramas que integraron e integran, se vuelven a encontrar con ellas, y al hacerlo, las crean de nuevo. V elabora un relato donde se reencuentra con las tramas grupales establecidas durante su trayecto por la maestría, a través de los tonos, las posiciones, los lugares y trazos de sí y de otros que reconoce en su experiencia subjetiva. Al mismo tiempo que las recrea revisitándolas desde las vivencias del presente en el grupo de pares profesionales. Sus palabras evocan la paradoja de lo transicional que Winnicott plantea cuando ubica estos fenómenos en el espacio potencial entre la reunión, como presencia plena en el encuentro, y la separación, en tanto comienzo de la ausencia, entre el objeto subjetivo de la realidad psíquica y el objeto percibido objetivamente de la realidad compartida.

En ese sentido, planteo que el relato constituye el símbolo de una trama creada, por oposición a percibida objetivamente, y encontrada, por oposición a pérdida (Green, 2007). Una tercera trama emergente del relatar, como enunciación en curso, que está siendo vivida en el aquí y ahora del compartir grupal o la entrevista. Lo transicional envolvería al relatar como un recorrido en el espacio entre V y la investigadora, entre V y el grupo, ligado al tiempo. Una temporalidad que Green ilumina al redescubrir el “entre dos” como un viaje del sujeto hacia el mundo, durante el cual moviliza los cambios del pasado con significancia en el presente, reencontrándose con el pasado y estando en el presente como ser humano. Bajo esta clave, el relato que se extiende desde el sujeto hasta el otro, como marca de la progresión hacia una experiencia desplegada en el transcurso del relatar, podría representar el camino que une y separa pasado, presente y futuro.

## **Algunas condiciones habilitantes del relatar y de un nuevo hallazgo de tramas subjetivantes**

Aceptando la conjetura de que los espacios generados en las reuniones y las entrevistas posibilitaron el encuentro y creación de tramas formativas, a continuación, retomo las observaciones de las profesoras sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo para pensarlas como mediaciones potentes del encuentro con nuevas tramas formativas a partir de su experiencia.

V destacó la pertenencia de las participantes al mismo colectivo profesional pero no al mismo instituto como una diferencia sustancial entre este dispositivo grupal, la psicoterapia individual y los grupos docentes en los institutos o de reflexión en los que participó durante la Maestría en Formación de Formadores.

... a veces te sirve la terapia y a veces no, es un espacio individual... No tienen desde dónde leer lo que a nosotros nos pasa... pero uno necesita un espacio donde contar situaciones institucionales, de las prácticas... nosotras acá podemos hablar desde otro lugar, desde gente que vive la institución... los problemas, es otra la escucha, poder sentirnos espejadas. Me parece importante. (V, entrevista inicial)

... en la maestría no hubo un grupo específico para profesoras de prácticas, pero sí grupo de reflexión y grupo t. El espacio para volver a pensar cosas que nos pasaban como en la maestría, pero específicamente el rol de profesora de práctica así que me resultó muy interesante en ese sentido, dar otra significación a otros recursos... Bien, bien. (V, entrevista final)

... intenté armar reuniones, pero los docentes nos defendemos mucho al hablar de sí... tratan de generar una imagen de todo es... perfecto, entonces no podés hablar de determinadas cosas. Y eso se extrema al hacer grupos dentro de la propia institución y no te permite pensar. En cambio, en un grupo así no está comprometido tu lugar dentro de la institución, puedes hablar y contar de otra manera. (V, entrevista final)

Según V, el compartir un conjunto de percepciones, conocimientos, preocupaciones, situaciones, lenguaje, valores y tradiciones, insertándose en

diferentes organizaciones, sirvió para atenuar la mirada evaluativa y el temor a la exposición y la calificación entre colegas, característicos de la cultura escolar. También contribuyó a la habilitación de la palabra sobre el abatimiento y malestar padecidos ante el sufrimiento infantil, bajo maltrato y exclusión social. Las formadoras evocaron situaciones vividas en las escuelas, que podríamos tomar como indicadores del síndrome de violentación institucional descrito por Ulloa (1995). Aquel que se instala cuando, en una organización, se degrada el quehacer profesional y oscurece el registro de los afectos y la comprensión mientras prevalece la burocratización y el aislamiento y domina la intimidación. Es decir, la falta de intimidad para hallar resonancia de lo propio en el otro.

Tratamos de sostener o de tratar de que no se note tanto de que estamos todos sufriendo... algo de eso... no ponemos en palabras lo que nos pasa... la otra vez, un nenito en el fondo. Era un segundo grado... me decían que era un pibe muy problemático, estaba dibujando dinosaurios, hablamos de los dinosaurios, y me empezó a contar que la mamá le pegaba y una situación de violencia familiar horrible (se conmociona). Y me puso muy mal... Es una situación de mucho sufrimiento, no solo nuestro, sino que ves a los chicos sufrir, ves al otro sufrir... Yo creo que a veces cierto malestar o agresividad de algún docente tiene que ver con... negarse a escuchar esto. (V, reunión grupal)

Las observaciones de las formadoras participantes, en cambio, permiten pensar que en este dispositivo se desarrollaron condiciones de seguridad psicológica como las que Ulloa (2005) describe en términos de un decir y escuchar con resonancia donde cada uno puede remitir lo del otro a la propia y semejante experiencia importante y a la vez distanciarse lo suficiente para reflexionar sobre ambas.

... Ustedes nos habían hecho elegir imágenes en la entrevista (sonríe). Yo no elegí la que tiene que ver con el sufrimiento, pero la verdad que este relato de la compañera da cuenta de un lugar donde todo el mundo sufre, donde uno está pasándola bastante mal... y ¡Que fuerte! Lo que uno decide compartir en un relato. Todo lo que vos marcas en esta situación en la escuela, como emociones, las vivencias de un lado y del otro

me resultan totalmente familiares, cercanas... Mirando... lo sentí como un espejo. Yo no estuve, pero si estuve ahí. (V, reunión grupal)

Las formadoras también identifican el encuadre de trabajo, el estilo de la coordinación, y la disponibilidad del espacio de seguimiento individual, como condiciones favorables a la preservación de un tiempo y espacio, ajenos a las urgencias de la realidad, requeridos para este encuentro y reencuentro con los otros-as y consigo mismo.

El espacio, en este momento institucional, vale oro, porque con M, S, G (participantes) somos compañeras en el Instituto, pero la realidad es que charlamos los días que nos encontramos 5 minutos, pero no compartimos espacios... Te vas corriendo a otro lado... Acá nos podíamos poner en juego. (N, reunió grupal)

De acuerdo con Winnicott (2002), las condiciones que posibilitan la comunicación genuina se relacionan con el establecimiento de un marco confiable y seguro donde la persona, en estado de relajamiento, pueda distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez hallar una proporción de reflejo en el otro. La existencia de esta estructura encuadrante, equivalente a los brazos maternos cuando sostienen al bebé (Green, 2007), habilita la zona intermedia donde el sujeto es capaz de expresarse creativamente, de manera única y espontánea. Para Winnicott, el disfrute de esta capacidad personal se amplía y puede enriquecerse cuando encontramos superposiciones con las zonas intermedias de otros/as, es decir un espacio transicional de experiencia generado entre los miembros de un grupo.

Y yo no me había dado cuenta... Cómo uno va cargando con las cosas de la práctica... me pareció muy positiva la construcción de lo grupal acá (S y G participantes asienten)... la manera en la que pensaron la dinámica se fue generando un espacio donde todas pudimos empezar a hablar. Al principio aparece primero la descarga, la catarsis... Y después se va calmando y podemos empezar a dialogar y a contar desde otro lugar. Y eso para mí, es una posibilidad que da el grupo y la manera en que se trabaja lo grupal. Y para mí, de mucho valor. Cuando nos fuimos la primera vez, lo habíamos charlado con P (participante), un espacio en donde uno puede hablar sin sentirse censurada, poder sacar todo lo que pasó. Lo valoro... (V, encuentro Grufop)

... lo colectivo y lo grupal que aconteció acá. A sabiendas de que hay diversidad de cómo cada uno habita su rol docente... poder escuchar otras voces... uno en los institutos teje vínculos particularmente con los que piensan más o menos similar y en este espacio había una diversidad que me parecía interesante. (P, reunión grupal)

Las reflexiones que estas formadoras comparten sobre sus vivencias en el conjunto de espacios recorridos durante el despliegue del dispositivo nos permiten leer el retorno sobre estas experiencias como un relatar a través del cual encuentran y recrean las tramas de sostén constituidas en este grupo y en la relación con la investigadora.

... me gustó participar, me pareció importante y me vino bien como profesora de práctica... me parece que en algún lugar tenemos que poder hablar. Lo que me queda siempre después de pasar por esta experiencia, es ¿cómo después uno continúa? Desde nuestra propia salud como profesionales, como gente... Dentro de 6 meses, 1 año, ¿cómo sigue uno? Me parece que uno vuelve a... (L completa la oración “a estar solas”) a esa sensación de estar cargadas con... con cosas. Yo agradezco el espacio... cómo uno puede continuar... No lo sé... (V, reunión grupal)

### **Puntas para continuar entramando**

Partiendo del interés por la problemática de la formación de docentes para el campo de las prácticas profesionales en las instituciones educativas, reconstruí dos caminos que se abren y entrecruzan. Uno perfilado por los antecedentes y el estado del proyecto de investigación de pertenencia. Otro bordeado a través del devenir del dispositivo de formación implementado con estas profesoras de residencia de futuras maestras de nivel primario. Ambos recorridos estuvieron orientados por la preocupación acerca del potencial de este dispositivo para favorecer procesos reflexivos que transformen los modos de intervención profesional.

Con base en los materiales generados a través del seguimiento a la formadora V y en los materiales grupales producidos en las reuniones por las docentes participantes, profundicé el análisis de dos conjeturas. La primera

relativa a la historia de formación y los relatos de la vida profesional como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación sobre las participantes. La segunda dedicada a las condiciones que, desde la perspectiva de estas docentes, habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo, para pensar su potencial como mediación del encuentro con nuevas tramas formativas.

Desde un cierre provisional, la relectura de los sentidos propuestos interroga el hallazgo de tramas a través de los relatos compartidos como un efecto de la formación que se hace rasgo de la forma personal de formar. Un efecto semejante a las ondas circulares producidas en un estanque de agua al arrojar una piedra, que se propaga en el tejido de nuevas tramas de apoyo para sostener el propio recorrido y para transmitir una forma de formar que busca reencontrar-se con otros y otras en tramas más justas y solidarias.

Las situaciones socio históricas actuales, que amenazan capturar la singularidad bajo las nuevas figuras de la dominación y la manipulación, imponen acentuar la escucha de angustias y búsquedas resistentes a la deshumanización para que la formación contribuya al desarrollo pleno de los sujetos.

En las palabras de la formadora V se intuye un saber sobre estas transformaciones silenciosas (Julien, 2010).

... me parece que si hubiera grupos de reflexión de forma sistemática seguramente podrías empezar a pensar cambios en las instituciones. Hay que seguir apostando, aunque cueste más, aunque sea más despacito. (V, entrevista final)

Es la apuesta a ofrecer, a través de la formación, mediaciones que interpelen las desigualdades y las violencias externas e incorporadas al espacio escolar, y motoricen el proyecto de educar para el bien común y el desarrollo pleno de cada sujeto.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Universidad Nacional de Rosario: Cuadernos de Formación Docente.
- Andreozzi, M. (2010). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación, 5 (5). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a09>
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Novedades Educativas.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Barbier, J. M. (2000). El análisis de las prácticas. L'Harmattan.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialéctica de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. Revista Encuentro Educativo, 2 (2) 31-58. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Beillerot, J. (2006). La formación de formadores. Novedades Educativas.
- Blanchard Laville, C. (2004). Saber y relación pedagógica. Novedades Educativas.
- Bolívar Osorio, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. Revista Encuentro Educativo, 2 (1) 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4948>
- Cano Quintero, M. C. y Ordoñez, E. (2021). "Formación del profesorado en Latinoamérica. Revista de Ciencias Sociales, 27 (2) 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Castañeda Salgado, M. y Navia Antezana, C. (2017). Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. Revista de Ciencias Sociales, 26 (2) 260-274. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/34126>
- Consejo Federal de Educación. (7 de noviembre de 2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_24-07.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf)
- Davini, C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). Rizoma. Minuit.
- De Gaulejac, V. y Silva Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. Revista Mexicana de Sociología, 64 (2) 31-46. <https://www.jstor.org/stable/3541493?origin=JSTOR-pdf>
- De Gaulejac, V. (2013). Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad. Del Nuevo Extremo.
- Dejours, C. (1992). Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo. Humanitas.
- Dejours, C. (2006). La banalización de la injusticia social. Topía.

- Durantini Villarino, C. (2019). Miradas a las alternativas educativas al fracaso escolar. Políticas, experiencias, conceptualizaciones y estudio de caso a inicios del siglo XXI. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (13) 121-141. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/issue/view/21/showToc>
- Durantini Villarino, C. y Mazza, D. (2021). Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario, que requieren articulaciones interinstitucionales, en contextos críticos del conurbano bonaerense. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 20 (44) 269-283. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.016>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Novedades Educativas*.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación. Novedades Educativas*.
- Green, A. (2007). *Jugar con Winnicott. Amorrortu*.
- Jullien, F. (2010). *Las transformaciones silenciosas*. Bellaterra.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Montes Pacheco, L.; Caballero, T. y Bouille, M.L. (2017). Analysis of teaching practices: state of knowledge in DOAJ and EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00197.pdf>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Salazar, C.; Olguín, C. y Muñoz, Y. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*. 24 (87) 807-825. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24638>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2002). *Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas*.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Homo Sapiens*.
- Souto, M. (2021). Modos de pensar las historias de formación. *Revista Encuentro Educativo*, 2 (1) 23-47. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4945/3599>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–. Miño y Dávila*.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa F. (2005) *Conferencia Sociedad y Crueldad. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*.

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1) 97-124. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&ting=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&ting=es)

Winnicott, D. (2002). *Realidad y Juego*. Gedisa.

# Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur

Education and evaluation in university teaching: contributions  
for its study at the Universidad Nacional del Sur

Formação e avaliação do ensino universitário: contribuições  
para o seu estudo na Universidad Nacional del Sur

**Julieta Rodera<sup>1</sup>**  
**Verónica Soledad Walker<sup>2</sup>**

## Resumen

En el presente artículo se aborda el tema de la formación y evaluación de la docencia universitaria privilegiando la perspectiva de docentes de una universidad nacional argentina. Se toma como estudio de caso la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

A través de un enfoque metodológico mixto, se recuperan las perspectivas de docentes de distintos campos disciplinares a través de 21 entrevistas semi-estructuradas y una encuesta realizada a 521 docentes de la institución en el año

---

1 [juli.rodера@gmail.com](mailto:juli.rodера@gmail.com) Universidad Nacional del Sur (UNS). Argentina.

2 [verowalk@hotmail.com](mailto:verowalk@hotmail.com) Universidad Nacional del Sur (UNS). Argentina.

2020. Además, se realizaron entrevistas a informantes clave del sector sindical y de la Asesoría Pedagógica de la UNS y se recurrió al análisis documental de normativas e informes de evaluación institucional. Los resultados muestran los alcances, limitaciones y desafíos que devienen de los procesos de formación y evaluación, las demandas de formación pedagógica de las/os docentes y los criterios de evaluación que sobrevaloran la actividad de investigación. El análisis evidencia la responsabilidad institucional que le corresponde a las universidades en tales procesos y la dificultad de alcanzar una regulación que contemple la heterogeneidad de la actividad docente universitaria.

**Palabras clave:** universidad, formación, evaluación, docencia, estudio de caso.

### **Abstract**

This article addresses the topic regarding education and evaluation of university teachers, emphasizing the perspective of teachers from an Argentine national university. The Universidad Nacional del Sur, Argentina, is taken as a case study.

Through a mixed methodological approach, the perspectives of teachers from different disciplinary fields are recovered through 21 semi-structured interviews and a survey made with 521 teachers of the institution in 2020. In addition, interviews were conducted with key informants of the trade union sector and the Pedagogical Consultancy of the UNS, the documentary analysis of regulations and institutional evaluation reports were used. The results show the achievements, limitations and challenges that come from the education and evaluation processes, the demands for pedagogical training of teachers and the evaluation criteria that overestimate the research activity. The analysis shows the institutional responsibility that corresponds to universities in such processes and the difficulty of reaching a regulation that contemplates the heterogeneity of university teaching activity.

**Keywords:** university, education, evaluation, teaching, case study.

### **Resumo**

Este artigo aborda a questão da formação e avaliação da docência universitária, privilegiando a perspectiva de docentes de uma universidade nacional Argentina. A *Universidad Nacional del Sur* - Argentina é tomada como estudo de caso. Por meio de uma abordagem metodológica mista, as perspectivas dos professores de diferentes áreas disciplinares são recuperadas através de 21 entrevistas

semiestructuradas e de um inquérito efetuado a 521 docentes da instituição em 2020. Além disso, foram realizadas entrevistas com informantes-chave do setor sindical e a Assessoria Pedagógica da UNS, e utilizou-se a análise documental de normativas e relatórios de avaliação institucional. Os resultados mostram o escopo, as limitações e os desafios decorrentes dos processos de treinamento e avaliação, as demandas de formação pedagógica dos professores e os critérios de avaliação que supervalorizam a atividade de pesquisa. A análise mostra a responsabilidade institucional das universidades em tais processos e a dificuldade de conseguir uma regulamentação que considere a heterogeneidade da atividade de ensino universitário.

**Palavras chaves:** universidade, treinamento, avaliação, ensino, estudo de caso.

## Introducción

En este artículo se aborda el tema de la formación y la evaluación de la docencia universitaria privilegiando la perspectiva de docentes de una universidad nacional argentina. Se presentan resultados de una investigación más amplia realizada en el marco de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI)<sup>3</sup> y una Beca de Iniciación a la Investigación para Egresadas/os otorgada por la Universidad Nacional del Sur (UNS).

La cuestión de la docencia universitaria, su formación y evaluación, constituye un campo de estudios que cobró relevancia en los últimos años a nivel nacional e internacional y resulta de interés para distintos actores y sectores del campo de la educación superior (Da Cunha, 2010; 2015; Finkelstein, Villagra, Collazo y Soares, 2018; Finkelstein y Lucarelli, 2022; Lucarelli, 2004; Rueda Beltrán, 2008; 2018; Zabalza, 2013; Zabalza, Cid Sabucedo y Trillo Alonso, 2014). El creciente interés se observa en distintos planos: a) en el aumento de eventos y publicaciones especializadas sobre el tema, b) en la creación en el ámbito de las instituciones de espacios como

---

3 Se trata del PGI Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas. Financiado por la SGCYT-UNS. Período: 01/01/2020 - 31/12/2023. Código: 24/Z158.

asesorías pedagógicas y/o programas/cursos de formación docente; y a nivel general c) como un tema de agenda del campo universitario y el desarrollo exponencial de ofertas de posgrados, como especializaciones y maestrías en docencia universitaria.

En Argentina, el tema ocupó un lugar destacado en la agenda universitaria de la década de 1990 en el marco de procesos de construcción e implementación de las políticas de evaluación de la calidad (Krotsch, 2002) y adquirió un renovado interés a partir de 2010 con las negociaciones para la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario y la definición de una carrera docente a nivel nacional (Walker, 2020).

En el caso de la UNS, la preocupación institucional por el tema se manifiesta en la creación de una Asesoría Pedagógica en el año 2005 y su Programa de Formación Docente Universitaria y más recientemente por el proceso de revisión, modificación y aprobación de dos reglamentaciones específicas: el Reglamento General de la Función Docente y el Reglamento de Evaluación Docente. Este último en función de lo establecido en el Capítulo III de la Carrera Docente en el CCT para las universidades nacionales, aprobado en 2015. Ambas reglamentaciones, colocan la cuestión de la formación de las/os docentes y su evaluación como un tema clave de la agenda institucional.

En el presente artículo se propone identificar las demandas de formación pedagógica de docentes de distintos campos disciplinares, los criterios de valoración que orientan los procesos formales e informales de evaluación de la docencia y los alcances, limitaciones y desafíos de las estrategias de formación y evaluación de las/os docentes en la universidad entendidas como dispositivos de regulación.

Metodológicamente, se realiza un estudio de caso único de carácter intrínseco (Stake, 1999) ya que interesan los procesos de formación y

evaluación en la UNS, universidad nacional ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Este diseño metodológico permite valorar tanto la singularidad como la complejidad del tema, atendiendo al contexto y generando una mayor profundización sin la intención de establecer generalizaciones hacia el resto de las universidades. El enfoque metodológico de la investigación es mixto con integración de datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de lograr una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell, 2008; Creswell y Plano Clark, 2011).

En un primer momento se realizó una revisión bibliográfica y análisis de documentos institucionales y de políticas universitarias a nivel nacional. En el caso de la UNS, se indagaron los informes de las tres evaluaciones institucionales realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Estatuto, el Reglamento de Evaluación Docente y los Anuarios Estadísticos UNS.

En un segundo momento, para recuperar la perspectiva de las/os docentes, se aplicó una encuesta autogestionada a través del formulario de Google que fue respondida por 521 docentes de diferentes unidades académicas de la institución. La consideración de las distintas posiciones ocupadas en el campo universitario permitió reconocer aspectos comunes y diferenciales según antigüedad, género, disciplina de base, cargo y dedicación, entre otras variables. Luego del análisis de las encuestas, se realizaron 21 entrevistas semi-estructuradas a docentes de los Departamentos de Economía, Ciencias de la Salud, Agronomía y Humanidades; los mismos fueron seleccionados según el área disciplinar, los perfiles docentes, las dedicaciones, el vínculo con las tareas de investigación y extensión, entre otras razones.

Por último, se realizaron entrevistas a dos informantes claves: un representante de la Asociación de Docentes de la UNS (ADUNS) y de la

Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (CONADUH) y una de las coordinadoras de la Asesoría Pedagógica de la UNS.

Para el análisis de las encuestas se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y para el tratamiento de las entrevistas se llevó a cabo un proceso de codificación temática (Gibbs, 2007) con la asistencia del software Atlas.Ti. Los datos proporcionados por ambas fuentes fueron puestos en diálogo siguiendo los criterios de convergencia y complementariedad (Piovani, 2018). Así, la triangulación de datos y fuentes (Denzin, 1970) permitió reconocer la complejidad, heterogeneidad y especificidad de la problemática estudiada.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero se plantean las consideraciones teóricas sobre la formación y evaluación de la docencia universitaria que sirven como punto de partida para el análisis. En el segundo, se describen las principales políticas implementadas en el sector en los últimos años y el contexto social e histórico en el que se enmarcan. El tercero, presenta el análisis realizado tomando como estudio de caso la UNS, subdividido en tres ejes: demandas de formación, criterios de valoración y alcances, limitaciones y desafíos de la evaluación. Por último, se presentan las reflexiones finales y posibles nuevas líneas de indagación.

### **Trabajo docente, formación y evaluación: algunas consideraciones teóricas**

Los procesos de trabajo y formación en la universidad constituyen prácticas sociales, históricamente situadas y relacionales que se despliegan en una trama compleja de condiciones, regulaciones y tensiones. La universidad como institución social constituye un espacio de subjetivación que inscribe a los sujetos en una trama de múltiples relaciones en el espacio público con: 1) una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional; 2) colegas que -posicionados diferencialmente y no necesariamente con la misma relación de contratación- están convocadas/os

para el cumplimiento de determinadas funciones institucionales; 3) las/os estudiantes como destinatarios directos de la tarea de enseñanza; 4) saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en los procesos de producción y transmisión de conocimientos; y 5) la sociedad a través de la vinculación con diferentes actores y prácticas (Walker, 2017).

El trabajo docente universitario constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas y que excede la actividad de enseñanza. A la multiplicidad de actividades que devienen del ejercicio de la función de enseñanza en la universidad, se le agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión.

La tarea de formación ocupa un lugar relevante en el ejercicio del trabajo docente. Las prácticas de formación que despliegan los/as docentes se enmarcan en particulares formas de relación laboral para el cumplimiento de funciones diversas en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Se entiende por formación al proceso de desarrollo personal mediado por conocimientos, tiempos, espacios, acciones y sujetos que permite encontrar ‘formas’ para cumplir con las tareas que demanda el ejercicio de un oficio, una profesión o un trabajo (Ferry, 1993). Las/os docentes universitarias/os reciben un salario para producir conocimientos y socializar a las/os estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Es decir, para orientar los procesos de afiliación estudiantil (Malinowski, 2008). Los procesos de ‘formación disciplinar’ y ‘formación pedagógica’ necesarios para el desempeño de las tareas de enseñanza son concebidos como derecho y deber de las/os docentes a lo largo de la carrera académica.

Desde esta perspectiva, centrar la mirada en la formación pedagógica de las/os docentes universitarias/os implica considerar el papel del profesorado

como primordial en tanto sujetos sociales posibilitadores de cambios y garantes de la calidad de la formación de las/os futuras/os graduadas/os (Finkelstein y Lucarelli, 2022). La formación pedagógica implica una serie de herramientas e instrumentos, de “saberes” y “saber hacer”, que permiten reflexionar en torno a los desafíos que emergen de la práctica docente buscando superar la tensión o dicotomía entre formación disciplinar y formación pedagógica. Esto supone dejar de asociar la práctica docente universitaria a procesos de transmisión en sentido reproductivo según el cual sólo se requiere el dominio de los contenidos pertinentes (Edelstein, 2014).

La formación es uno de los posibles propósitos de la evaluación, pero no el único ni el principal. Como sostiene Araujo (2017) es necesario preguntarse y problematizar, la creencia o idea sostenida de que cualquier proceso de evaluación conduce indefectiblemente a la mejora de lo que sucede en las instituciones. Como señala la autora, en el campo universitario se advierte la presencia de prácticas fraudulentas y efectos no deseados derivados de la relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional.

En este sentido, De Miguel Díaz (1998) identifica tres propósitos de la evaluación del profesorado universitario: 1) la evaluación como rendición de cuentas, 2) la evaluación como estrategia de promoción y 3) la evaluación como herramienta para la mejora. Este último, aglutina las complejidades y desafíos de la formación y la evaluación de la docencia universitaria. En palabras del autor, sólo en esta última se concibe la evaluación como instrumento para estimular la mejora de la actividad profesional, posibilitando el reconocimiento de las fortalezas y debilidades y la planificación de estrategias que inciden en la actividad docente.

Las tareas que desarrollan las/os docentes universitarias/os pueden ser objeto de evaluaciones externas llevadas adelante por organismos especializados del campo y de evaluaciones internas, de carácter formal e

informal. Así, los procedimientos institucionales de evaluación coexisten con las prácticas de evaluación a nivel de cátedras y/o asignaturas -que los equipos docentes diseñan para revisar y reflexionar sobre su quehacer- y que se diferencian de los mecanismos de evaluación instituidos a través de los cuales se las/os califica, clasifica y jerarquiza (Barbier, 1993). Además de los procedimientos más o menos 'formales' de evaluación, estudiantes y docentes en sus interacciones cotidianas construyen juicios de valor acerca de la docencia universitaria que operan como evaluaciones 'informales' que no por ello resultan menos significativas.

Estos distintos modos de evaluación de las que es objeto la docencia universitaria constituyen mecanismos de regulación de las prácticas cotidianas de los sujetos. Se entiende el concepto de regulación como los modos en que son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores y los modos como esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman (Barroso, 2005). En este sentido, la evaluación y formación de la docencia universitaria como política pública se entiende en su carácter interactivo, negociado y constructivo que lejos de reducirse a decisiones técnico-burocráticas de carácter formal forman parte de una dinámica política inscripta en las que se entran diversidad de actores, intereses y estrategias. De esta manera, las políticas de evaluación como dispositivos de regulación son consideradas desde una perspectiva interpretativa de las políticas públicas que permite comprender los efectos que producen, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los que están inmersas (Shore, 2010).

### **Regulaciones del trabajo docente en las universidades nacionales argentinas**

En las últimas cinco décadas, los sistemas de educación superior a nivel mundial atravesaron transformaciones profundas en sus modos de

regulación, organización y funcionamiento orientadas por nuevas lógicas de gestión de lo público que expresan formas novedosas de relación entre universidad, estado y sociedad. Las modificaciones, difundidas por empresas corporativas y organismos internacionales, fueron promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en ámbitos nacionales e institucionales particulares de acuerdo con la idiosincrasia política, social, cultural y económica (Araujo, 2003).

En el campo universitario argentino son diversos los actores que definen políticas y programas que orientan las prácticas de los actores. Entre las principales políticas implementadas en el sector, destacan las de la década de 1990 por las profundas transformaciones que provocaron a nivel de estructura, dinámicas institucionales y prácticas de los sujetos. En la actualidad continúan vigente los dispositivos instalados en aquel período caracterizado por la redefinición del rol del Estado como Estado Evaluador, la primacía del mercado, la introducción de lógicas de competencia, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado, la evaluación de resultados y la rendición de cuentas (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012; Feldfeber y Gluz, 2019; Saforcada y Baichman, 2020). Estas tendencias provocaron cambios significativos en las dinámicas institucionales y en las prácticas cotidianas de los sujetos, en especial en las condiciones de trabajo de los docentes universitarios. Tal como afirma Sisto (2012), la evaluación según estándares, el pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional han sido los principales rasgos de las políticas focalizadas en el desempeño, el mérito y la responsabilización individual.

La principal norma que regula la educación superior argentina en la actualidad es la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) que legaliza la evaluación mediante la creación de la (CONEAU) en la etapa conocida como de “estabilización y burocratización” de las políticas de evaluación en nuestro

país (Krotsch, 2002). El nuevo organismo es el encargado de llevar adelante procesos de evaluación institucional de las universidades y de acreditación de carreras de grado y posgrado en los que se recoge información de carácter colectivo sobre el plantel docente de las instituciones, programas y carreras. Con respecto a la evaluación de la docencia a nivel de los sujetos, mantiene el histórico concurso abierto de antecedentes y oposición como mecanismo de ingreso a la carrera docente y otorga a las universidades la potestad para definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, plantea como derechos la participación en órganos de gobierno y en la actividad gremial y como obligaciones la actualización en la formación profesional y el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y de servicio.

Por su parte, organismos creados con anterioridad a la sanción de la LES como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) participan de modo diferencial en la regulación de la actividad de las/os docentes. Así, en el año 1993 se crea en el ámbito de la SPU el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (PROINCE) que instala un modelo de evaluación individual de resultados a partir del cual se incentiva económicamente a las/os docentes según criterios de productividad en investigación. Dicho programa continúa vigente, con dificultades en su puesta en práctica y cambios introducidos a partir de la aprobación del Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) en el año 2019 que no fueron operativizados.

Además, organismos de ciencia y tecnología como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) o la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i), constituyen actores clave en el campo universitario al orientar las prácticas de las/os docentes a través del otorgamiento de becas de investigación,

plazas para el ingreso y la promoción en la carrera de investigador/a, subsidios para la ejecución de proyectos de investigación, etc.

En el año 2015, por iniciativa del sector gremial, se sanciona el CCT para docentes de universidades nacionales que establece nuevas regulaciones para el trabajo académico. En cuanto a la formación, el CCT define el perfeccionamiento y la actualización del personal docente como un derecho que las instituciones deben garantizar. En cuanto a la evaluación, incluye una fórmula general de carrera docente. El CCT colocó nuevamente a la evaluación de la docencia en un lugar destacado en la agenda universitaria argentina, aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. De manera sintética: el sector gremial emergió con fuerza como un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación; lo que se define como objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas que desempeña el profesorado universitario, adquiriendo la actividad docente mayor visibilidad; y finalmente, la cuestión de la evaluación aparece subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los docentes universitarios en el marco de una concepción de la docencia entendida como trabajo (Walker, 2022).

En función de lo expuesto, pueden reconocerse diferentes circuitos de evaluación del trabajo realizado por las/os docentes universitarias/os. Como se dijo, la docencia universitaria es objeto de evaluación en los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado llevados a cabo por la CONEAU en los que se recoge información cuantitativa y cualitativa sobre el plantel docente de las universidades. A nivel individual, las/os docentes son objeto de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción en la carrera docente en cada universidad y en lo que respecta a sus actividades de investigación, la producción científica es evaluada por el

PROINCE y en las convocatorias para la promoción de la actividad científica de las universidades u otros organismos.

Como se advierte, en el campo universitario operan múltiples dispositivos reguladores, por lo que, como afirma Barroso (2005), “más que hablar de regulación sería mejor hablar de “multirregulación”. La atención a los dispositivos de multirregulación que configuran el trabajo docente en la universidad, su formación y evaluación, permite reconocer el carácter complejo y no uniforme de la docencia universitaria (Lucarelli, 2004).

Un rasgo distintivo del trabajo docente en las universidades nacionales argentinas es su carácter heterogéneo ligado a la particular posición que se ocupa en el espacio universitario en función de la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de la asignatura que se dicta, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el ejercicio de las funciones de investigación, extensión y gestión, etc. Estas distintas dimensiones del trabajo van configurando distintos perfiles de docentes en las universidades: académico, profesionalista, enseñante, extensionista, gestor.

Según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU para el año 2019, apenas el 12% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (*full time*) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga horaria de 10 horas semanales. El resto posee dedicación semi-exclusiva de 20 horas semanales (Ver gráfico N° 1). Estas proporciones se mantienen constantes si se analizan los datos del período 1999-2019, incluso se amplía el porcentaje de dedicaciones simples en relación con las demás dedicaciones.

**Gráfico N° 1**



Fuente: *Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de la SPU 1999-2019*

La prevalencia de cargos con dedicación simple en las universidades nacionales argentinas, adopta mayor o menor fuerza según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones. Por ejemplo, las formas de contratación a tiempo parcial prevalecen en las áreas disciplinares de perfil profesionalista (Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud) y en las instituciones de reciente creación.

Además, los docentes interinos en Argentina -es decir, que no son regulares y no tienen la estabilidad laboral garantizada- representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%, aunque la LES fija un límite del 30% para las contrataciones interinas reservándolas para casos excepcionales. En este escenario, quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad son los docentes noveles

que experimentan la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral al construir sus trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados por los períodos de becas y la renovación de contratos temporarios.

### **Formación y evaluación de la docencia en la Universidad Nacional del Sur**

La UNS, fundada en 1956, se organizó desde sus orígenes bajo una estructura académica departamental cuyo modelo teórico se caracteriza por la flexibilidad en el uso del personal académico, el conocimiento dividido en diferentes áreas (por departamentos), la descentralización del poder en la institución y la posibilidad de unificar estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso (Follari y Soms, 1980). En la actualidad, la UNS cuenta con diecisiete departamentos y una oferta académica en la que prevalece un perfil científico- tecnológico. La matrícula de las carreras de grado y pregrado es de alrededor de 30.929 estudiantes y alrededor de 2.000 en posgrado. El plantel docente cuenta con unos 3.315 cargos docentes, la mayoría de dedicación simple (70%) concentrados en la categoría más baja del escalafón, Ayudante de Docencia (Anuario UNS, 2021). Apenas el 20% de los cargos docentes son de dedicación exclusiva, lo que supera la media histórica nacional del 12% para el conjunto de las universidades. Según datos del Anuario Estadístico de la SPU (2018), la UNS es la institución con mayor proporción de docentes con doctorado (27,7%) del conjunto de las UUNN cuya media nacional es del 12%.

El acceso a los cargos docentes en la UNS se realiza por concurso abierto de antecedentes y oposición, como indica la LES. El Estatuto de la institución establece el sistema de reválida, consistente en una evaluación periódica para garantizar la permanencia. Además, con diferentes modos de implementación, continuidad y usos de la información según cada Departamento, la tarea de enseñanza es evaluada a través de las encuestas de opinión de las/os estudiantes. Recientemente la UNS aprobó su

Reglamento de Evaluación Docente (Res. CSU 1009/22) que propone una evaluación periódica individual cada cuatro años de acuerdo con lo estipulado en el CCT. En los considerandos de la normativa se advierte la asociación directa, señalada en un apartado anterior, entre evaluación y mejora. Específicamente, en sus considerandos se puede leer “que la excelencia académica implica exigir los máximos estándares de calidad en la enseñanza, lo que necesariamente requiere la evaluación de la función docente”; “en tal sentido, la evaluación continua de la actividad docente resulta parte insoslayable del circuito virtuoso de mejora y actualización permanentes”.

El procedimiento de evaluación, que aún no se ha puesto en marcha, consiste básicamente en una valoración de los antecedentes para cada cargo docente ocupado. Los instrumentos de información considerados serán el curriculum vitae, un autoinforme académico, encuesta de asignatura e informe de desempeño emitido por la unidad académica de pertenencia. Además, se contempla la posibilidad de una entrevista con los miembros del jurado. Este estará conformado por tres evaluadoras/es, dos de ellas/os externas/os a la institución. El resultado de cada evaluación puede ser “Satisfactorio” o “No satisfactorio” aunque se aclara que “para todas las categorías y dedicaciones, será condición necesaria cumplir satisfactoriamente la dimensión Docencia” (Art. 19).

La UNS participó de tres procesos de evaluación institucional. La primera evaluación interna data del año 1993 a la que le sigue, en 1995, la primera evaluación externa que concluyó antes de la sanción de la LES. El segundo proceso de evaluación (interna y externa) llevado a cabo por la CONEAU se desarrolló entre 1999-2004 y el tercero durante el período 2007-2013.

La cuestión de la formación docente se ha venido señalando desde las primeras evaluaciones como un aspecto a revisar, mejorar y evaluar. Por ejemplo, en la primera evaluación externa (1995) se menciona que los

Departamentos de Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y Química e Ingeniería Química no tienen carrera docente, ni cuentan con programas de estímulo a dicha actividad. En la segunda autoevaluación interna (2002), se señala como una de las debilidades la “falta de formación y actualización docente, en razón de que no se da importancia a la dimensión didáctico-pedagógica en el proceso de enseñanza” (p. 127). En este sentido, en la segunda evaluación externa (2004) se advierte “que no existen en la Universidad programa de capacitación pedagógica para sus propios docentes” (p. 35).

En este mismo informe se plantea:

Los mecanismos de promoción del plantel docente dejan entrever un cruce de lógicas, probablemente vigentes en otros aspectos, entre la tradición científica vinculada a la investigación y tradición humanística que valoriza la formación pedagógica. Mientras que el primer aspecto se encuentra muy arraigado en la evaluación de la productividad y va unida a la posibilidad de obtener recursos, la evaluación pedagógica se centra, casi en forma exclusiva, en la opinión de los alumnos relevada a través de encuestas, las que tampoco se aplican en forma uniforme en todos los departamentos. (pp. 84-85)

El diagnóstico anterior se sostiene en la tercera evaluación externa (2013) – última realizada en la institución- donde recomiendan: “consolidar un espacio académico de formación docente en la UNS que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria” (p. 134). En vinculación con esto, en este mismo documento se recupera lo expresado por las/os propias/os docentes en la tercera evaluación interna (realizada en 2012): “se explicitó la necesidad de contemplar nuevos perfiles de la función docencia. [...] La cuestión de la pedagogía universitaria o la gestión de las funciones sustantivas emergen como una demanda de formación específica” (p. 59).

A continuación, se retoman las perspectivas de docentes de la UNS en relación con las demandas de formación pedagógica, los criterios de valoración y los alcances, límites y desafíos de las estrategias de formación y evaluación.

### ***Demandas de formación***

Del análisis de las entrevistas realizadas se puede señalar que la mayoría de las/os docentes universitarias/os consideran a la formación docente - pedagógica y didáctica- como una herramienta indispensable que queda librada a la voluntad individual ya que no es una exigencia para el ingreso y/o la permanencia en el nivel superior universitario.

Según manifestaron, en la práctica docente diaria surgen múltiples desafíos que requieren de saberes especializados y un ‘saber hacer’ que excede el conocimiento disciplinar. Algunos de ellos derivados de las políticas de inclusión social implementadas en las últimas décadas que favorecieron el ingreso de grupos sociales históricamente excluidos a la universidad. Esto conllevó la modificación de las prácticas de enseñanza para la democratización de la educación superior que en muchos casos continúa siendo una materia pendiente. Otros desafíos se vinculan con la dimensión didáctica y en especial con la mediación tecnológica de la enseñanza. Especialmente en el período de pandemia en la que se asistió a una virtualización de la enseñanza, las/os docentes encuestados señalaron que la “modalidad de evaluación” fue lo que mayores dificultades presentó en su adecuación seguido por “las tareas” -haciendo referencia a las actividades, trabajos prácticos, etc.- y la “dimensión vincular con estudiantes”.

En este escenario, aparece cada vez con más fuerza la necesidad de una formación orientada al ejercicio de la docencia para dar respuesta a nuevos requerimientos y desafíos, que implican más que la reproducción del conocimiento (Edelstein, 2014). Tal como señaló un docente novel: *“noté enseguida la necesidad de saber qué era una planificación, cuestiones conceptuales, estrategias pedagógicas, cómo compartir el conocimiento, cómo construirlo”* (Ayudante A, Dpto. de Ciencias de la Salud, 2 años de antigüedad, dedicación simple), y añadió que, si bien no es algo común en la

docencia universitaria, él decidió formarse en conocimientos pedagógicos, con la intención de ponerle palabras y sentidos a la tarea docente.

A nivel institucional la UNS cuenta con una Asesoría Pedagógica, ámbito que comenzó a funcionar en el año 2005 como una estrategia para afrontar el abandono de las/os estudiantes en la universidad. Dicho espacio, además de atender cuestiones individuales de alumnas/os, se encuentra a disposición de las/os docentes y los equipos de cátedra para acompañarlas/os en su actividad diaria; aporta herramientas para la elaboración de propuestas didácticas y la resolución de problemáticas emergentes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje universitario. Una de sus propuestas es el Programa de Formación Docente Universitaria, que busca promover un espacio de reflexión a partir de herramientas conceptuales y metodológicas desde las cuales recrear, confrontar y debatir concepciones, saberes prácticos y rutinas habituales. Según comentó una de las coordinadoras del espacio, una de las principales demandas refiere a la evaluación de los aprendizajes, para lo cual crearon talleres donde participan diferentes departamentos de la institución –mayormente de Ingeniería, Economía y Biología-. La forma de trabajar siempre ha sido a demanda de los departamentos y docentes, difundida de *boca en boca* o estimulada a través de distintas fuentes de financiamiento (presupuestos generales provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias en general o particulares como los Programas de Mejoramiento de la Ingeniería). En los últimos años, generaron una Red de Asesorías con otras universidades nacionales e internacionales y se han creado variadas propuestas, aunque generalmente por iniciativa de las coordinadoras del espacio o a partir de demandas concretas de docentes y/o estudiantes.

Desde la coordinación, se señala que las/os docentes que se acercan al espacio son quienes buscan promover situaciones de enseñanza diferentes a las que resultan habituales en la universidad y que se interesan por

cuestiones que exceden su disciplina de origen. Además, se reconoce que en muchos casos las/os docentes no acceden a la universidad motivadas/os por la práctica de enseñanza sino por la afinidad disciplinar. Incluso se observa una notoria desvalorización de la ‘enseñanza de’.

Hay que tener en cuenta que estas demandas de formación pedagógica tienen lugar en un escenario que otorga centralidad a la figura del docente-investigador. Como afirma Pierella (2017), “la tradición de la docencia universitaria, en general, ha desestimado al saber pedagógico, relegándolo a otros niveles del sistema educativo” (p. 47).

### ***Criterios de valoración***

Las/os docentes encuestadas/os de la UNS consideran que, de todas las actividades que realizan, la investigación es la más valorada en el ámbito universitario con el 56,8%, seguida por la docencia (35,7%), la gestión (6,2%) y finalmente la extensión (1,4%). El 74,3% de las/os docentes hace investigación y el 33,6% tiene cargos en algún organismo científico (CONICET, CIC, INTA, etc.). La mayor parte de docentes que se dedican a la investigación tienen categoría profesor con dedicación exclusiva. Sin embargo, gran parte de docentes con dedicación simple, tanto en la categoría de profesor como de auxiliar, también realizan investigación aunque no forme parte de su trabajo prescripto ya sea por interés disciplinar o como una estrategia para permanecer o promocionar en la carrera docente.

La sobrevaloración de la investigación en relación con la docencia se reconoce en los procedimientos de evaluación que se rigen por criterios de productividad individual de la actividad de investigación que se mide según la cantidad e impacto de artículos publicados. El PROINCE, anteriormente mencionado, jugó un papel relevante en la instalación de estos criterios y en la configuración de la figura del docente-investigador. El programa ha promovido el aumento de “estudios de posgrado, de la investigación en las

universidades y de la productividad académica de los universitarios. Criterios que, a su vez, se trasladaron hacia la evaluación para el ingreso, la continuidad y la promoción en la carrera como docente” (Araujo, 2003, p. 17).

Respecto a los títulos de posgrado, también se observa esta exigencia. En la primera evaluación externa (1995) se señala, por ejemplo, en el Departamento de Matemática, que “el plantel docente tiene un buen nivel de formación, sin embargo se observa que la mayor parte del plantel de Profesores Asociados y Adjuntos con dedicación exclusiva no ha obtenido aún el Doctorado” (p. 55). Esta cuestión, en la tercera evaluación interna (2010), ya se menciona como una fortaleza de la planta docente en general: “el personal docente tiene un alto nivel académico tal como lo muestra la proporción de su planta con título de posgrado y categorizaciones en los primeros niveles, proceso que se viene consolidando en el período considerado” (p. 34). Cabe mencionar que en Argentina, a diferencia de otros países, el título de posgrado no es un requisito legal excluyente para el acceso a cargos docentes universitarios aunque la LES lo promueve. En el recientemente aprobado Reglamento de Evaluación docente puede reconocerse la formación de posgrado, la actualización disciplinar, profesional o pedagógica y la dirección de tesis, tutorías y pasantes como tres aspectos altamente valorados.

Las/os docentes consideran que los criterios de valoración varían de un departamento a otro y la mayoría coincide que la actividad de investigación está sobrevalorada por sobre la de docencia al momento de acceder o promocionar un cargo docente. La sobredimensión de criterios cuantitativos para la evaluación en la carrera académica ha sido acompañada por otros procesos como el incentivo salarial a docentes con posgrado completo, el acceso a subsidios o la dirección de proyectos por criterios de titulación como parte de orientaciones implementadas a partir de la formulación de políticas

de fortalecimiento del sistema de ciencia y técnica. A partir de lo cual, se observa una drástica disminución del tiempo dedicado a pensar temas específicos de la enseñanza en el grado, la organización de la clase y la reflexión sobre la práctica (Pierella, 2017).

A pesar de la subvaloración de la docencia en relación con la investigación, el 66,4% de las/os docentes señala que es la actividad a la que dedica más tiempo. Más allá del desequilibrio existente entre ambas actividades, la mayoría de las/os docentes coinciden en la potencialidad formativa de la articulación de docencia e investigación para el desarrollo profesional en la universidad. Tal como expresa un docente entrevistado, “algo que agradezco a este sistema es esta posibilidad de mezclar docencia con investigación, esta posibilidad que te permite el sistema público de viajar y perfeccionarte en otras universidades, en otros países, eso es muy gratificante siempre” (Prof. Asociado, Dpto. de Agronomía, 13 años de antigüedad, dedicación exclusiva).

### ***Alcances, limitaciones y desafíos***

La actividad que realizan las/os docentes en la universidad es objeto de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción a cargos docentes y para la obtención de retribuciones materiales y simbólicas, así como parte de programas y propuestas institucionales de mejora. El sistema de concurso abierto, de antecedentes y oposición es el mecanismo histórico que regula el ingreso a la carrera docente universitaria. Con la aprobación del CCT, las instituciones deben establecer su sistema institucional de carrera docente, lo cual coloca como tema de agenda discusiones respecto a qué, cómo, quiénes y para qué evaluar. Los procesos de evaluación otorgan diferencial valoración a las actividades de docencia, investigación y extensión y han significado un aumento de las tareas burocráticas para las personas evaluadas y para las instituciones a nivel de la gestión de tales procedimientos.

En la evaluación de la docencia tienen lugar dinámicas que expresan la tensión entre la homogeneidad de los instrumentos y la heterogeneidad de la actividad docente. Una fuente de diversidad señalada por las/os docentes es la que deviene de la organización departamental adoptada por la universidad, en la que cada unidad académica tiene sus reglas y criterios al momento de evaluar –explícitos e implícitos (vinculados con la cultura disciplinar, la agenda del campo universitario, los estímulos generados por regulaciones externas, etc.). En palabras de las/os docentes, unos departamentos ponderan el título de posgrado, algunos el trabajo de campo o la actividad de extensión y otros valoran mayormente la disciplina o profesión de base. Un docente comentó al respecto: “me he presentado a concurso y me han rechazado por las publicaciones que no tienen el nivel que debería” y aclara “en esa situación he presentado notas y he recurrido a la reglamentación donde especifica que hay que tener tres de las cuatro actividades y estoy sobrado en las otras, pero en Agronomía hay que tener publicaciones internacionales en revistas indexadas”. (Prof. Adjunto, Dpto. de Agronomía, 22 años de antigüedad, dedicación exclusiva).

Otro aspecto que complejiza los concursos para la promoción en la carrera docente se vincula con estrategias político-partidarias a nivel institucional. Según comentó una docente, esta situación “está muy gobernada en la universidad por cuestiones políticas, participación en internas y alineamientos de un lado y de otro” (Prof. Adjunta, Dpto. Economía, 26 años de antigüedad, dedicación exclusiva), que implica que se priorice la apertura de un cargo y no de otro.

Desde las primeras evaluaciones institucionales se ha puesto de manifiesto la necesidad de evaluar la función docente y hasta el momento el único mecanismo establecido institucionalmente es la encuesta a estudiantes la cual no es obligatoria y sus resultados no tienen consecuencias ni son considerados para la promoción en la carrera docente.

Respecto a las encuestas, “algunos actores de la Universidad consideran que, más allá de algunas críticas, es un procedimiento positivo, para el departamento y para los propios docentes” (CONEAU, 2004, p. 36). Otros, entienden que dicha evaluación debería contener otras miradas, además de la del/la estudiante. Incluso algunas asignaturas comenzaron a realizarlas con anterioridad, por iniciativa propia, como los departamentos de Geología y Química. “En general, se encontró la postura que sostiene que sería fundamental definir para qué se evalúa y, en particular decidir si al hacerlo se está teniendo en cuenta un determinado perfil del docente” (CONEAU, 2004, p. 36).

### **Reflexiones finales**

La formación y evaluación de la docencia universitaria es una temática que cobró relevancia en los últimos años como objeto de estudio y que ocupa un lugar relevante en las agendas institucionales y en el campo universitario en general. Se trata de una cuestión nodal si se considera que la formación para el ejercicio de la docencia universitaria es inconclusa (Edelstein, 2014) dado que junto a la actualización permanente en lo relativo al propio campo de conocimiento disciplinar y actuación profesional es necesaria una formación pedagógica.

El ejercicio de la docencia universitaria es una práctica heterogénea y desigual que involucra una multiplicidad de tareas en función de la categoría y dedicación, el momento de la trayectoria en la que se encuentren, la unidad académica de pertenencia, el género y otros aspectos como el tipo de asignaturas que se dicta y su ubicación en la estructura disciplinar.

En esta diversidad, la formación pedagógica emerge como una necesidad para docentes que se han formado en la especificidad de un campo disciplinar. La demanda de formación pedagógica emerge de la práctica de un trabajo para el cual tales saberes no constituyen requisitos excluyentes

en los procesos de evaluación para el acceso. En el caso de la UNS, la exigencia de contar con una evaluación satisfactoria en la función docente de acuerdo con el reciente Reglamento de Evaluación Docente es un signo del interés por privilegiar esta función institucional.

La evaluación de la función docente es un campo de lucha multidimensional en el que intervienen diversos actores -docentes, estudiantes, autoridades universitarias, representantes gremiales y organismos nacionales- con particulares perspectivas que pugnan por sus intereses en los procesos de toma de decisiones. En este contexto, la formación en aspectos didácticos-pedagógicos resulta fundamental para abordar las problemáticas que se presentan en las aulas vinculadas con las dificultades para atender a las nuevas características del estudiantado, la desactualización de las prácticas de enseñanza y evaluación, la desvinculación de las propuestas de formación con las demandas del contexto, entre otras.

La heterogeneidad y desigualdad que caracteriza al trabajo docente en la universidad entra en tensión con la implementación de dispositivos de evaluación homogéneos y uniformes en las instituciones. A su vez, la relevancia de orientar la actividad docente en el marco de un proyecto institucional coloca como central la necesidad de evaluar y regular la carrera docente, contemplando las experiencias y prácticas cotidianas en todas sus dimensiones y funciones. En este sentido, una futura línea de indagación sería conocer los modos en que las instituciones buscan resolver dicha tensión en el ejercicio de su responsabilidad por la formación y evaluación de la docencia universitaria.

#### **Referencias bibliográficas**

Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Al Margen/nees.

Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(12), 70-86.

- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós Ibérica.
- Barroso, J. (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Creswell, J. W. (2008). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Da Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1),79-94.
- Da Cunha M. I. (comp.) (2010). *Trajetorias e lugares de Formação da docencia universitaria: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Martin ed.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Publishing
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Política Universitaria*, 1(1), 20-25.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Pública*, (13), 19-38.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. FFyL-UBA/Noveduc.
- Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: Abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.
- Finkelstein, C., Villagra, A., Collazo, M. y Soares, S. (2018). *Reconociendo nuevas tendencias en la formación pedagógica de docentes universitarios en América Latina*. Recuperado de: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/462.pdf>
- Follari, R. y Soms, E. (1980). Crítica al Modelo Teórico de la Departamentalización. *Alternativas Universitarias*. Simposio llevado a cabo en UAM-Azcapotzalco, México, D. F.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Krotsch, P. (2002) El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En P. Krotsch (Org.) *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. Ediciones Al Margen.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Revista Educação*, 27(54), 503-524.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 801-819.

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.

Piovani, J. I. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.

Rueda Beltrán, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159.

Saforcada, F. y Baichman, A. (2020) *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. CLADE.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, (10), 21-49.

Sisto, V. (2012) Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. *PSYKHE*, 21(2), 35-46.

Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14 (14), 1-35.

Walker, V. (2020). El trabajo docente universitario y su evaluación. Políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista*, 36, 1-28.

Walker, V. (2022). Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos. En S. M. Araujo y L. B. García. (Comp.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 301-330). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.

Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., y Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 257, 39-54.

### **Documentos**

Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (1995). Primera Evaluación Externa.

Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2004) Segunda Evaluación Externa. Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2013) Tercera Evaluación Externa. República Argentina (2015). Convenio Colectivo de Trabajo. Decreto 1246/2015.

República Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Secretaría de Políticas Universitarias (2019) Anuario Estadístico. Universidad Nacional del Sur (1994) Primer Evaluación Interna.

Universidad Nacional del Sur (2002) Segunda Evaluación Interna. Universidad Nacional del Sur (2010) Tercer Evaluación Interna.

Universidad Nacional del Sur (2021) Anuarios Estadísticos.

# Demandas indígenas de educación en la provincia del Chaco, Argentina (1987-2015)<sup>1</sup>

Indigenous demands for education in the province of Chaco,  
Argentina (1987-2015)

Demandas indígenas de educação na província do Chaco,  
Argentina (1987-2015)

**Tatiana Sabrina Barboza<sup>2</sup>**

## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de brindar una aproximación a demandas de educación que construyen los pueblos Qom, Wichí y Moqoit en la provincia del Chaco a partir de finales de la década de 1980; la investigación presenta una caracterización inicial de esas demandas con base en su análisis desde perspectivas teóricas que aportan elementos fundamentales para el estudio de la educación relativa a los pueblos indígenas. Entre 2010 y 2015 se incorporan

---

1 El trabajo se realiza como parte de una beca doctoral UNNE-CONICET, cuyo plan se titula “Educación de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena. Su expresión en la escuela secundaria del Barrio Toba de Resistencia, Chaco”. Y se presenta en el marco de un proyecto de investigación acreditado denominado “Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias” (Res. N° 098/19 CS), dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

2 [tatianabarboza2013@gmail.com](mailto:tatianabarboza2013@gmail.com) Universidad Nacional de Nordeste. Argentina.

algunas de estas demandas a través de normativa específica. El trabajo indaga los elementos principales de la educación que postulan estas comunidades indígenas, reflexiona en torno a cómo se incorporan al sistema educativo provincial, en qué medida ello aporta a la construcción de una educación transformadora, descolonizadora. En lo metodológico, el artículo requirió la sistematización y análisis de una diversidad de fuentes y de antecedentes, de bibliografía específica y de normativas internacionales, además de la realización de entrevistas en profundidad a docentes indígenas y a funcionarios provinciales. Entre las demandas identificadas, se resisten a que la política estatal no contemple su participación real y no altere las posiciones subalternas en que se encuentran; exigen educación en sus lenguas, indígenas como docentes, currículum adaptado a sus necesidades y culturas, elección de sus propios docentes, autogobierno escolar. A la vez, no pretenden una educación paralela a la estatal, sino dentro del sistema, con reconocimiento oficial y fondos públicos para su financiamiento; la obligación del Estado consiste en que reconozca su capacidad de acción para concebir, implementar y dirigir su propia educación, y que ello se exprese por medio del reconocimiento formal de las instituciones escolares de gestión comunitaria indígena, de sus proyectos educativos, las autoridades que elijan y el financiamiento. En la etapa reciente comprendida entre 2010 y 2014, estas demandas incluyen que la educación intercultural abarque a todo el sistema educativo. Se trata de una educación que implicaría la revalorización de las culturas indígenas y el cuestionamiento de las concepciones y subjetividades impuestas desde el sistema colonial.

**Palabras clave:** educación indígena, gestión comunitaria, legislación, autonomía, interculturalidad

#### **Abstract**

This paper aims to provide an approach to educational demands from the Qom, Wichí and Moqoit people in the province of Chaco since the late 1980s; the research shows an initial characterization of these demands based on their analysis from theoretical perspectives that provide fundamental elements for the study of education related to indigenous people. Between 2010 and 2015, some of these demands were incorporated through specific regulations. The paper inquires the main elements of education that these indigenous communities postulate, reflects on how they are incorporated into the provincial educational system, to what extent this contributes to the construction of a transformative,

decolonizing education. Methodologically, the article required the systematization and analysis of a variety of sources and background, specific bibliography and international regulations, as well as in-depth interviews with indigenous teachers and state employees. Among the identified demands, they resist the fact that state policies do not contemplate their real participation and do not alter the subordinate positions in which they find themselves; they demand education in their languages, indigenous teachers, curriculum adapted to their needs and cultures, selection of their own teachers, school self-government. At the same time, they are not looking for a parallel education to that of the State, but within the system, with official recognition and public funds for its financing; the State's responsibility is to recognize their capacity of action to conceive, implement and control their own education, and that this is expressed through the official recognition of indigenous community management's schools, their educational projects, the authorities they chose and their financing. In the recent period, between 2010 and 2014, these demands include that intercultural education should include the entire educational system. It is a type of education that would imply the revaluation of indigenous cultures and the questioning of the conceptions and subjectivities imposed from the colonial system.

**Keywords:** indigenous education, community management, legislation, autonomy, interculturality

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é fornecer uma abordagem às demandas educacionais construídas pelos povos Qom, Wichí e Moqoit na província de Chaco desde o final da década de 1980; a pesquisa apresenta uma caracterização inicial dessas demandas com base em sua análise a partir de perspectivas teóricas que fornecem elementos fundamentais para o estudo da educação relacionada aos povos indígenas. Entre 2010 e 2015, algumas dessas demandas foram incorporadas por meio de regulamentações específicas. O trabalho investiga os principais elementos da educação que essas comunidades indígenas postulam, reflete sobre como eles são incorporados ao sistema educacional da província e em que medida isso contribui para a construção de uma educação transformadora e descolonizadora. Quanto à metodologia, este estudo requereu a sistematização e a análise de uma diversidade de fontes e antecedentes, de bibliografia específica e de normativas internacionais, bem como entrevistas em profundidade com professores indígenas e funcionários estatais. Entre as demandas identificadas,

resistem-se a que a política estatal não contemple sua participação real e não altere as posições subalternas em que se encontram; exigem educação nas suas línguas, docentes indígenas, currículo adaptado às suas necessidades e culturas, escolha de seus próprios professores, autogoverno escolar. Por outro lado, não buscam uma educação paralela à Estatal, mas sim dentro do sistema, com reconhecimento oficial e fundos públicos para o seu financiamento; a obrigação do Estado consiste em que seja reconhecida a sua capacidade de ação para conceber, implementar e dirigir sua própria educação, e que isto seja expressado por meio do reconhecimento formal das instituições escolares de gestão comunitária indígena, de seus projetos educativos, as autoridades que elejam e o financiamento. No período recente, entre 2010 e 2014, estas demandas incluem a educação intercultural em todo o sistema educativo. Trata-se de uma educação que implicaria a revalorização das culturas indígenas e o questionamento das concepções e subjetividades impostas pelo sistema colonial.

**Palavras-chave:** educação indígena, gestão comunitária, legislação, autonomia, interculturalidade

## Introducción

La educación relativa a pueblos indígenas en la provincia del Chaco (ubicada en la región nordeste de Argentina) constituye una historia de más de un siglo que implicó la intervención de un conjunto de actores tales como los propios indígenas, las organizaciones religiosas, las asociaciones civiles y los Estados, expresando relaciones de poder conflictivas y asimétricas entre éstos últimos y los indígenas (Artieda, Liva y Almiron, 2015). A partir de finales de la década de 1980 se inicia un lento y conflictivo desarrollo de una política educativa que reconoce cierta especificidad de los pueblos indígenas por parte del Estado provincial, con la sanción de la ley de Comunidades Indígenas N° 3258/1987, la cual se dio en un contexto de movilizaciones y reclamos de las comunidades Qom, Wichí y Moqoit (los tres pueblos reconocidos oficialmente en la provincia) que se manifestaban exigiendo mejoras en salud, educación y tierras. Esta ley da inicio a la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Chaco, incluye un capítulo referido a cultura

y educación en el cual establece una educación bilingüe bicultural para los pueblos indígenas que habitan la provincia, reconoce su derecho a estudiar su propia lengua y encomienda al Consejo General de Educación acciones como adaptar el currículum “a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes”, incorporar “pedagogos indígenas” y formar a indígenas como docentes (art. 13 a 16 de la ley N° 3258/1987). A lo largo de la historia de la EBI es posible reconocer diferentes etapas de su desarrollo, a través de las cuales los indígenas fueron adquiriendo mayores grados de participación e intervención.

Los estudios históricos sobre los procesos de educación relativos a los pueblos indígenas del Chaco, dan cuenta de que los Qom, Wichí y Moqoit constituyen una presencia activa en la definición de su educación, con diferentes grados de capacidad de agencia según los contextos (Artieda, 2018). En ese sentido, al menos desde fines de 1980 sus demandas de educación al Estado provincial se manifiestan como una constante. Estas demandas se desarrollan en el marco de movimientos étnico-políticos generados desde mediados de los años 80 en adelante, los cuales otorgan sentido al surgimiento del concepto de emergencia indígena, el cual “alude tanto a las demandas reivindicatorias de los derechos indígenas en el marco universal de los derechos humanos como también a la actitud crítica hacia los procesos históricos de dominación y unicidad cultural del Estado-Nación” (Guarino, 2010, p. 58).

Esa emergencia indígena adquiere ciertos rasgos particulares en la provincia del Chaco. Si bien se inscribe en un proceso mayor que se desarrolla a escala latinoamericana, el cual conlleva la movilización de los pueblos indígenas y la visibilización de sus demandas, las estrategias desplegadas por las comunidades y organizaciones indígenas que habitan la provincia están condicionadas por procesos históricos y territoriales específicos que configuran las relaciones entre pueblos indígenas y Estado provincial, así

como las demandas indígenas y las formas de plantearlas (Briones, 2005; Gómez y Hadad, 2009).

Este trabajo aborda algunas de las demandas de educación que construyen los Qom, Wichí y Moqoit en la provincia del Chaco, entre fines de la década de 1980 y la etapa reciente de desarrollo de la EBI, comprendida entre 2010 y 2015, en que se asiste a la incorporación de algunos de esos requerimientos a través de la ley de educación provincial N° 6691/2010, la ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/2014<sup>3</sup> y la ley N° 2314-E/2015 que modifica el Estatuto del Docente<sup>4</sup>. Interesa reflexionar en torno a la incidencia de la institucionalización de la educación comunitaria, a través de la ley N° 7446/2014 en la construcción de una educación propia por parte de las comunidades indígenas, interrogarse acerca de las posibilidades de una educación transformadora, descolonizadora, dentro del sistema educativo estatal.

En ese sentido, se realiza una caracterización inicial de esas demandas de educación a partir del estudio de una diversidad de fuentes (investigaciones disponibles, normativa provincial e internacional, documentos elaborados por organizaciones indígenas, notas presentadas por dichas organizaciones, entrevistas a docentes indígenas y a funcionarios provinciales, noticias publicadas en medios locales y declaraciones de referentes indígenas en medios locales y en eventos académicos). Se analiza su construcción en el escenario político provincial y el grado de incorporación de las mismas en el sistema educativo, a la luz de los aportes de perspectivas teóricas que

---

3 Se trata de leyes cuya formulación y sanción ha contado con la participación de las comunidades indígenas en distintos momentos y a través de diferentes modalidades de intervención. Esta normativa incorpora, en un primer momento, la gestión social indígena (ley N° 6691/2010) y luego la gestión comunitaria (ley N° 7446/2014) al sistema educativo provincial, y reconoce importantes grados de autonomía a las organizaciones Qom, Wichí y Moqoit.

4 Esta modificación incorpora al Estatuto del Docente la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (art. 1) y garantiza la igualdad de derechos de los trabajadores de esta educación y su prioridad para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad en todos los niveles (art. 2).

contribuyen a comprender dichas demandas en el marco del contexto específico de América Latina.

### **Antecedentes y perspectivas teóricas para mirar demandas de educación**

Algunas investigaciones han avanzado en la identificación de demandas de educación de los pueblos indígenas que habitan el Chaco, en diferentes momentos de desarrollo de la EBI. Artieda, Liva y Almiron (2012) refieren a los requerimientos que realizaron las comunidades indígenas en el año 1986, organizadas en asambleas que se desarrollaron en el marco de una importante movilización para exigir respuestas por parte del Estado provincial, dando lugar a la sanción de la ley de Comunidades Indígenas N° 3258 al año siguiente. Refiriéndose a un momento más reciente, Medina, Zurlo y Censabella (2013) ponen el foco en la pretensión de una escuela abierta a la comunidad, que visibilice las lenguas y culturas indígenas. Por su parte, Unamuno (2012) destaca una demanda presente en los inicios de la EBI en el Chaco, expresada en la exigencia de formación docente destinada a indígenas, ante la necesidad de contar con docentes bilingües titulados. Otros trabajos aportan a la comprensión de cómo se fue construyendo y consolidando la demanda de autonomía (Medina y Hecht, 2015; Artieda, 2016; Artieda y Liva, 2011; Artieda, Liva y Almiron, 2012) y estudian dos experiencias de autonomía desarrolladas por las comunidades, las cuales resultan fundamentales en la construcción de la exigencia de autonomía realizada al Estado provincial en el marco de los debates que dieron lugar a la ley N° 7446/2014.

Las investigaciones mencionadas brindan indicios fundamentales para comprender cómo se fueron configurando las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit a lo largo del desarrollo de la EBI. Este trabajo parte de esos antecedentes, especialmente de los que dan cuenta del proceso de construcción de la demanda indígena de autonomía y del posicionamiento

de una educación propia, con características particulares; incorpora la información recabada a partir de otras fuentes y pretende brindar una interpretación inicial de las demandas a la luz de perspectivas teóricas específicas que permiten reflexionar en torno al lugar central de la autonomía y la interculturalidad en la educación que postulan los indígenas en el Chaco, las diferentes concepciones que tienen los actores involucrados, las posibles vinculaciones entre una educación indígena propia y una educación para toda la sociedad.

En ese sentido, el marco conceptual se compone de nociones y planteos teóricos complejos que incluyen una diversidad de concepciones y sentidos. Concibe la autonomía en educación como la capacidad de autodeterminación de los pueblos indígenas (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008), es decir, la posibilidad de “tomar la educación en sus propias manos” (Zibechi, 2005) y promover nuevas formas de relacionarse (Gluz y Saforcada, 2007). Postula la interculturalidad como un proyecto que requiere la “transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales” (Walsh, 2010, p. 78), asumiendo como estrategia y meta la descolonización de la sociedad (Walsh, 2007), de modo que no se trata de una categoría teórica sino de una manera de ser (Tubino, 2004); en ese marco, la educación intercultural se postula como herramienta fundamental para la transformación de la sociedad, para la “refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 76). En línea con ello, es necesario incorporar la perspectiva decolonial, la cual desnaturaliza la matriz colonial del poder (Mignolo, 2006) y ofrece una mirada crítica de la conformación de las estructuras y relaciones sociales; por tanto, aporta elementos fundamentales para analizar las demandas de los pueblos indígenas y las respuestas del Estado provincial, en este caso, así como para problematizar la posible vinculación entre una educación descolonizadora y la educación autónoma e intercultural que proponen los pueblos indígenas.

A partir de este posicionamiento conceptual, el trabajo profundiza en ciertos rasgos de las demandas de educación que elaboran los pueblos indígenas en la provincia, aportando a reconocer su especificidad en relación con dichas demandas en el contexto latinoamericano. Asimismo, plantea interrogantes sobre al grado de vinculación de la educación de gestión comunitaria (ley N° 7446/2014) con esas demandas, partiendo del supuesto de que el estado actual de la EBI en el Chaco es resultado de procesos conflictivos y complejos que ponen de manifiesto la diversidad de concepciones y posiciones de los actores intervinientes.

### **Metodología**

En lo metodológico, el trabajo de investigación combinó la recolección, sistematización y análisis de fuentes primarias y secundarias con la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas. En cuanto a las fuentes, para la realización de este trabajo se incluyeron principalmente aquéllas que brindan elementos e indicios acerca de las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit a lo largo de la historia de desarrollo de la EBI en el Chaco: investigaciones disponibles (Artieda, 2016; Artieda, Liva y Almiron, 2012 y 2015; Medina y Hecht, 2015; entre otras) y documentos elaborados por organizaciones indígenas durante los debates que se desarrollaron a partir del año 2010 y que dieron lugar a la sanción de la ley N° 7446/2014 (la propuesta del consejo “Nañoxoc” del barrio Toba sobre el proyecto de ley N° 4372 de gestión social indígena, presentado por el Poder Ejecutivo; el proyecto de ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Indígena del L’ Qataxac Nam Qompi y la asociación civil Che’Eguera; y notas presentadas a la Legislatura provincial por organizaciones indígenas). Éstas constituyen la fuente principal de información; se sistematizaron y analizaron a partir de categorías tales como las características que atribuyen los indígenas a la educación, los pedidos que realizan al Estado provincial, los

sentidos que asignan a nociones centrales (educación comunitaria, autonomía, interculturalidad, etc.).

A partir de esas categorías, se incluyeron también otras fuentes que brindaron indicios respecto de las demandas aludidas: noticias publicadas en periódicos locales sobre diferentes momentos de desarrollo de la EBI (inauguración de instituciones educativas, debates y sanción de leyes, etc.) y declaraciones de referentes de los pueblos indígenas en medios de comunicación locales y en eventos académicos acerca de la educación indígena, la EBI, la autonomía. Dichas fuentes, así como los testimonios recabados en las entrevistas, se incluyen en este trabajo como información complementaria que enriquece el análisis.

En cuanto a los testimonios, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes Qom y a funcionarios provinciales. La selección de los entrevistados respondió a su participación en la elaboración de las leyes; para los funcionarios se tuvo en cuenta, además, los lugares que ocuparon en la definición y gestión de políticas, y para los docentes indígenas el tipo de participación en los procesos de redacción y sanción de las normas, su experiencia en el ejercicio de cargos docentes y su integración en organizaciones. Las entrevistas indagaron acerca de su participación en los debates, los requerimientos y aportes que realizaron, el rol del Estado en la educación indígena, sus concepciones de EBI, autonomía, interculturalidad, entre otras.

Por otro lado, para la identificación y comprensión de las demandas de educación se realizó la lectura y sistematización de bibliografía específica que aborda en profundidad los referentes teóricos mencionados y las demandas de educación que construyeron los pueblos indígenas en diferentes regiones de América Latina. También se analizaron en profundidad normativas internacionales, tales como el Convenio 169/1989 de la OIT (ratificado por la Argentina por medio de la Ley N° 24071 en 1992) y la Declaración de las

Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); éstas normativas configuran un marco internacional que reconoce importantes derechos colectivos a los indígenas en tanto pueblos y que incide en la construcción de sus demandas de educación.

El trabajo no pretende agotar la multiplicidad de líneas de análisis que se abren a partir de este abordaje, ni representar la diversidad de voces y posiciones de los actores involucrados; sino plantear una interpretación y comprensión inicial de las demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit en el Chaco. En ese sentido, si bien las entrevistas realizadas recogen testimonios de algunos representantes del Estado provincial y de referentes Qom, las voces y perspectivas de los Wichí y Moqoit, así como de otros representantes del Estado, se expresan en las investigaciones analizadas y en declaraciones en medios de comunicación y en eventos académicos. No obstante, es necesario hacer hincapié en que estos grupos, pueblos indígenas y Estado, no son homogéneos y presentan concepciones y posiciones diversas, a veces contrapuestas, incluso al interior de cada uno de ellos.

### **Demandas de educación de los Qom, Wichí y Moqoit (1987-2015)**

Las organizaciones y comunidades Qom, Wichí y Moqoit que habitan la provincia del Chaco, han sido una presencia constante y activa en la definición de la educación relativa a sus pueblos. Algunas demandas de educación que enuncian a partir de la década de 1980 se enmarcan en normativas internacionales (convenios, tratados, declaraciones) que reconocen derechos a los pueblos indígenas. En los documentos escritos por organizaciones indígenas se citan y reivindican los derechos establecidos por estas normativas a la hora de formular sus demandas. A continuación se caracterizan y analizan algunas de las demandas identificadas.

## **Instituciones propias**

El convenio 169/1989 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) reconocen a los pueblos indígenas el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias (art. 8). En cuanto a la educación, dicho convenio postula que debe desarrollarse con la cooperación de estos pueblos, responder a sus necesidades particulares, incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, asegurar la formación de sus miembros para que participen en la formulación y ejecución de programas de educación, y les reconoce además el derecho de crear sus propias instituciones (convenio 169/1989, art. 27). Los propios indígenas aluden a los enunciados de este convenio y alegan los derechos que establece a la hora de formular sus demandas educativas.

En esa línea, los docentes entrevistados insisten en la importancia de la incorporación y reconocimiento de las instituciones propias, tradicionales, en el ámbito educativo. Una de ellas es el Consejo Indígena, que se establece como órgano de gestión de las instituciones educativas a partir de la ley N° 7446/2014. Sobre este Consejo uno de los entrevistados sostiene que

Habría que respetar siempre el Consejo que se forma dentro de las comunidades indígenas, ¿Por qué enfatizo el Consejo? Porque el Consejo de las poblaciones indígenas (...) es parte de la modalidad, de la ética del pueblo indígena, es algo que siempre estuvo presente para poder debatir, para poder construir, para poder desarrollar, para poder encaminar cosas, entonces yo creo que no tiene que faltar el Consejo y es el que tiene que estar como veedor dentro del establecimiento educativo (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

Otro docente Qom acentúa la figura del Consejo como reflejo de la participación directa y genuina de la comunidad, por ejemplo, a través de la elección de los directivos y de los docentes. Y señala la relevancia de que ese Consejo, en tanto figura tradicional de las culturas indígenas, expresa los modos de participación y de toma de decisiones propios:

está conformado por jóvenes, ancianos, no hay figura de presidente, de tesorero; a la hora de votar si hay 50 integrantes votan y bueno si gana la mayoría se toma la decisión, pero no hay presidente, no hay secretario, y eso es lo que por ahí muchos no entienden que es una forma tradicional de manejarse (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015).

En definitiva, como se pone de manifiesto en estos testimonios, los indígenas entrevistados reclaman la participación real y efectiva en el gobierno y gestión de sus instituciones educativas a través de sus órganos tradicionales. Desde los aportes de Gluz (2009), la autonomía que demandan estos colectivos (movimientos sociales, indígenas, etc.) expresa un fin en sí mismo, se trata de una autonomía ligada a la capacidad de autodeterminación “como construcción consciente y organizada de los colectivos sociales en su lucha contra las distintas formas de opresión” (p. 236). De hecho, los entrevistados cuestionan ciertas reglamentaciones del Estado provincial para todas las instituciones educativas, en tanto las consideran como imposiciones que restringen su posibilidad de acción y que limitan o condicionan la autogestión del Consejo Indígena al determinar ciertos modos de acción que pueden ser ajenos a las culturas indígenas. Cuestionan, además, que las decisiones tomadas por el Consejo no sean vinculantes y deban ser consensuadas con los directivos.

### **Elección de los docentes**

La elección de los docentes por parte de la comunidad constituye otro elemento fundamental. En las entrevistas y en los proyectos de ley presentados por organizaciones indígenas, los indígenas dan cuenta de la centralidad de esta figura, de la necesidad de que los docentes hablen las lenguas indígenas y que estén formados para desempeñarse en la modalidad de EBI. Sostienen que es el Consejo Indígena el órgano que debe seleccionar

a estos docentes de acuerdo con su formación, su compromiso con la comunidad, etc.

### *Consideración de las culturas indígenas a la educación*

La incorporación de las propias culturas en la cotidianeidad de las instituciones educativas y no sólo en los contenidos que se enseñan, constituye un aspecto de vital importancia. Se trata de la incorporación de sucesos significativos en la propia historia, de los conocimientos tradicionales, del respeto de la espiritualidad.

Tal como dispone el convenio 169/1989 en relación con que se debe enseñar a los niños y niñas indígenas a leer y escribir en sus propias lenguas (art. 28), los Qom, Wichí y Moqoit enfatizan la enseñanza de éstas como medio para fortalecer la autoestima y la identidad. Dicho convenio también hace referencia a la importancia de educar a la sociedad en general sobre las historias y las culturas de los pueblos indígenas para eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto a estos pueblos (art. 31). En vinculación con ello, los indígenas entrevistados insisten en la construcción de una educación que no sea sólo para indígenas, “que siempre sean indígenas y criollos, que no sea cien por ciento indígena, sino no sería EBI” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015). Desde esta perspectiva, la enseñanza de las lenguas indígenas también se debería extender a los no indígenas, de manera de contribuir a una mejor comunicación y de construir realmente una sociedad intercultural.

En este punto es importante mencionar que las fuentes consultadas ponen de manifiesto diferentes concepciones de interculturalidad, tanto entre indígenas y representantes del Estado provincial como al interior de cada uno de estos grupos. Una profundización de estas concepciones excede el

objetivo del presente trabajo, pero se aborda en otros escritos que se pueden consultar (Barboza, 2018a; Barboza, 2018b).

Es posible suponer que esta es una de las razones por las cuales los indígenas reclaman una educación propia pero dentro del sistema público, como una forma de promover la interculturalidad en toda la sociedad, a través de la educación. Otra de las razones esbozadas por los propios entrevistados es la necesidad de “luchar en el sistema (...) tratar de que desde el lugar que nosotros ocupamos, aportar cosas al sistema para que pueda ir cambiando de a poco” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

### **Educación propia y pública**

Algunas demandas consisten en una educación que incluya las culturas, lenguas y cosmovisiones indígenas, dentro del sistema público. El proyecto presentado por el Consejo Qompi de Pampa del Indio durante el proceso de debate en torno a la ley N°7446/2014, enuncia con claridad en qué consiste la gestión comunitaria y su carácter de educación pública; se remarca que lo público se refleja en que no es el Estado quien lleva “adelante el proceso educativo y administrativo (...) sino la sociedad organizada, lo que le da el carácter público” (L’QataxacNamQompi y Asociación Civil Che’Eguera, 2012). Se puede interpretar, a partir de los aportes de Gluz y Saforcada (2007), que de lo que se trata es del ejercicio de la autonomía como expresión de modos diferentes de relaciones entre los sujetos y de los procesos que llevan a la toma de decisiones.

Esto que se viene planteando podría interpretarse como una estrategia de respuesta a las acciones del Estado a través de la cual estos pueblos intentan redefinir “desde abajo” las políticas indigenistas que vienen impuestas por el Estado como una “colonización desde arriba” (Stern, 2000). Es decir que,

ante la educación hegemónica impuesta, los pueblos indígenas reclaman la posibilidad de desarrollar una educación propia, acorde a sus necesidades e intereses, dentro del Estado. Tal como explica Stern,

han buscado a menudo, no derrocar al Estado y reemplazarlo, sino participar en él con eficacia y dignidad (...). Con esta participación en el terreno del Estado y sus proyectos, los indígenas fueron colonizándolo “desde abajo”, pluralizando así lo que el Estado y sus proyectos pueden llegar a significar (2000, p. 87).

Se trataría entonces de “luchar en el sistema” como expresa el docente Qom entrevistado, y en esa lucha tender a la construcción de otro tipo de Estado. En esa línea, Castillo Guzmán y Caicedo Ortíz (2010) postulan que es posible identificar una tesis política en los movimientos indígenas a lo largo de sus luchas por la autonomía en su educación, la cual tiene que ver con que “si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez que sea “apropiada” para este fin” (p. 124). Se podría pensar entonces que este mismo supuesto se encuentra en la base de las demandas de los indígenas cuyas voces fueron analizadas en este trabajo, en torno a una educación pública que incluya su intervención y sus culturas, es decir, una educación propia y pública.

En este punto, surge el interrogante acerca de en qué medida la institucionalización de la educación indígena (aún basada en la autogestión y con la inclusión de conocimientos y formas tradicionales) podría restringir o desdibujar una educación propia que pretende ser descolonizadora: ¿los sistemas estandarizados, impuestos por el Estado, no alejan a la educación indígena de su intención de ser descolonizadora? Las demandas que se expresan en las voces indígenas revisten complejidad justamente por eso, porque llevan a problematizar en qué medida se puede hablar de una educación transformadora dentro del sistema educativo estatal.

En consonancia con este planteo, Pinheiro Barbosa (2015) postula la educación como hegemonía como uno de los ejes presentes en la tradición pedagógica del último siglo. Señala que la educación en estos términos implica liberarse pero disputando la hegemonía, “ser capaz de articular a la concientización ante los procesos de dominación histórica, la elaboración de propuestas alternativas políticas, de conformación de subjetividades” (p. 336). Este aporte permite introducir el interrogante de si podría pensarse a la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena que se construye en el Chaco como una posibilidad de disputa por la hegemonía por parte de las comunidades indígenas. En esta instancia se deja planteado el interrogante, que podría retomarse en investigaciones y análisis posteriores.

### **Demandas de educación vinculadas con demandas de territorio**

Entendemos que otro de los elementos característicos de algunas de las demandas de educación tiene que ver con la vinculación estrecha a las demandas territoriales. Como explican Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018), desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se trata del empoderamiento de estos colectivos, vinculando los distintos derechos que reclaman, entendiendo que “para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas (...), deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura” (p. 22). Podría pensarse que estas demandas conciben a la educación, junto con la recuperación de los territorios ancestrales, como una herramienta fundamental para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Nosotros apuntamos a la educación para que puedan de alguna manera seguir estudiando y algún día mejorar su calidad de vida, y que no venga un político con una bolsita de mercadería para pedirle sus votos; hoy por hoy hay proyectos educativos que están mejorando, la gente ya no se conforma con una bolsita de mercadería, hoy

por hoy piden más cosas, que se le mejore la calidad de vida, y bueno la educación es un instrumento para mejorar la calidad de vida (...) Actualmente todos ven a la educación como camino que hay que seguir, y bueno a todos los jóvenes es la comunidad la que los va alentando para que terminen la primaria, el secundario, y si pueden seguir estudiando mejor. Pero todos tienen esperanza en la educación para seguir avanzando (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015).

En términos de Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018) “una educación de acuerdo con las características e intereses de los pueblos debe tener la flexibilidad para insertarse en esa relación, y debe ser una herramienta para reconocer, mantener y desarrollar la lengua, la cultura y la territorialidad de cada pueblo” (p. 25). Según la autora, la educación también tiene un rol importante en tanto genera procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la comprensión de los principales conflictos territoriales que atraviesan los pueblos indígenas.

Tal como se expresa en los párrafos precedentes a partir de las voces de indígenas, el reclamo de una educación propia está dado también por la posibilidad de transformar, a partir de la propia cosmovisión y de la autonomía en la gestión de las instituciones educativas, las condiciones de vida de las propias comunidades; pero para ello es fundamental la recuperación de los territorios como espacios donde se producen y se reproducen los recursos y las condiciones para la existencia material y simbólica de estos pueblos. En ese sentido, los funcionarios entrevistados comparten esta idea del mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas a través de la educación, aún sin referirse específicamente a su relación con las demandas territoriales. Una de las funcionarias expresa que

reconocer no significa “sí, celebramos el 19 de abril, recordamos el 29 de julio, recordamos el 12 de octubre y el 11 como el último día de la libertad”, no, realmente es ver qué hace la interculturalidad para una vida más digna, tanto desde el punto de vista material como simbólico, por eso es clave la noción de interculturalidad

(funcionaria provincial. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, octubre de 2014).

En sintonía con esto puede considerarse el desarrollo de la etnoeducación en las comunidades indígenas de Colombia. Desde los aportes de Castillo Guzmán y Caicedo Ortíz (2010) la etnoeducación, entendida como “la batalla por el reconocimiento, la memoria y la identidad en el terreno educativo” (p. 109), postula justamente que la escuela puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de indígenas y afrodescendientes a través de una educación inmersa en la propia cultura.

### **Educación tendiente a la descolonización, para la rehumanización**

Se puede considerar desde los aportes de diferentes autores y a partir de los testimonios recabados, que la educación que demandan estos pueblos indígenas, al igual que otros de la región, tiene como propósito la humanización de sus comunidades, interpretando la humanización en los términos que sostiene Walsh (2009) a la luz del análisis que realiza de los planteos de Fanon (1961) y Freire (2012). En ese marco, las demandas de una educación propia consistirían en la posibilidad de construir una educación descolonizadora que permita, al contrario de la educación tradicional, la revalorización de la propia historia y la propia cultura.

Walsh (2009) retoma el planteo de Fanon (1961) en relación con la deshumanización sufrida por los afrodescendientes como producto de la conquista y colonización. Y a partir de allí explica que la humanización se entiende como “la construcción de una nueva humanidad, como componente central del proceso de descolonización y descolonizarse” (p. 22). En el prefacio de “Los condenados de la tierra” de Fanon (1961), Sartre hace hincapié en que la violencia colonial trata, a través de numerosos mecanismos, de deshumanizar a los hombres sometidos, quitarles su voluntad, su resistencia. En tal sentido, se hace necesario un proceso de

descolonización que, en términos de Fanon (1961), se realizaría a través de la comprensión por parte del pueblo de las problemáticas que los aquejan, de su participación directa en la toma de decisiones, de la toma de consciencia y el ejercicio de la soberanía que permitirían modificar al ser, introducir “en el ser (...) una nueva humanidad” (1961, p. 1).

Allí es donde se introduce el aporte de Freire (2012), quien sostiene que el sentido de la educación está dado porque las mujeres y los hombres se hacen y se rehacen aprendiendo, de manera que no se trata sólo de la enseñanza de la lectura y la escritura sino de la lectura del mundo. La posibilidad de construir una educación propia, para los indígenas, implica la posibilidad de leer el mundo en la clave cultural e histórica del propio pueblo. En esos términos, una educación propia que apunte a la descolonización y la rehumanización de los sujetos, implica necesariamente una postura descolonizadora, crítica, tal como la expresan las comunidades indígenas.

Retomando las demandas indígenas identificadas, puede pensarse desde los aportes de Castro Gómez (2000) que es esencial para estas comunidades contar con los medios para la producción y reproducción de un nuevo conocimiento, de un conocimiento propio. Se trata de contar con las condiciones y la autonomía para desarrollar una educación propia, diferente a la tradicional, y que cuestione los conocimientos desarrollados por ésta y permita producir y transmitir conocimientos propios.

En síntesis, se trata de desarrollar una educación que permita la rehumanización, la construcción de un nuevo sujeto que refleje las concepciones indígenas y que se rija por sus cosmovisiones. Una educación que respete las cosmovisiones indígenas debe incluir la mirada del sujeto comunitario, tal como expresa Angarita Ossa (2016),

desde el proyecto de autonomía la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir

de la relación con la ancestralidad, con los mayores, con las prácticas colectivas, sin las cuales el carácter indígena se pierde (p. 182).

En el marco de estos aportes es posible preguntarse cómo incide en los docentes indígenas y no indígenas que se desempeñan en la EBI, la colonialidad presente, por ejemplo, en la educación tradicional a la cual accedieron en su mayoría. A partir de allí adquiere mayor relevancia la demanda de los indígenas en cuanto a la elección de los docentes y a la necesidad de una formación específica. La educación intercultural, tal como es expresada en los documentos de las organizaciones indígenas y en sus testimonios, conlleva la mirada crítica de las condiciones de colonialidad y exclusión de las comunidades indígenas, implica el cuestionamiento de la dominación y la imposición de formas de vida ajenas a sus culturas; en ese sentido, surge un interrogante que se deja planteado para retomar en próximos trabajos en torno a cuánto de esa perspectiva está presente en la educación de gestión comunitaria institucionalizada en la ley N° 7446 y cómo se traslada a una educación para toda la sociedad.

En esta misma línea aparece la problemática de la formación de intelectuales propios y el papel central de la educación en ese propósito. Siguiendo a Mignolo (2009), se trata del derecho de los intelectuales indígenas de “no continuar siendo hablados y representados por honestos intelectuales blancos” (p. 262).

Una de las demandas indígenas al sistema escolar tiene que ver con formar profesionales e intelectuales comprometidos con la revitalización y reivindicación de las lenguas y culturas indígenas. Nuevamente se expresa esta necesidad de descolonización y de rehumanización. Los testimonios Qom recabados ponen de manifiesto esta demanda: “el docente tiene que hacer la enseñanza (...) de acuerdo a la cultura y la visión indígena” (docente Qom integrante del grupo de docentes autoconvocados. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, enero de 2015), “sabemos que nuestros

hermanos se han formado, pero vemos el retroceso de su formación; nosotros tenemos la formación pedagógica de nuestros ancestros, nuestros ancianos, y sabemos mirar si ese hermano está trabajando bien o está trabajando mal” (docente Qom que participó en la elaboración de leyes como integrante de una asociación civil. Entrevista realizada por la autora, Resistencia, Chaco, marzo de 2015).

### **Reflexiones Finales**

En la historia reciente, grupos indígenas que habitan el Chaco se resisten a una política estatal en la que las decisiones no contemplan su participación real y no alteran las posiciones subalternas en las que se encuentran, de modo que exigen educación en sus lenguas, indígenas como docentes, currículum adaptado a sus necesidades y sus culturas, elección de sus propios docentes, autogobierno escolar. A la vez, no pretenden una educación paralela a la estatal, sino que tenga lugar dentro del sistema, con reconocimiento oficial y fondos públicos para su financiamiento. En los años finales del período en estudio (2010-2014), estas demandas también incluyen que la educación intercultural no quede circunscripta a los indígenas, sino que abarque a todo el sistema educativo. A partir de lo planteado por los indígenas en las documentos elaborados por sus organizaciones y en las entrevistas realizadas, podría suponerse que esto implicaría un sistema educativo que no sólo reconozca la autonomía de las comunidades indígenas en sus instituciones educativas, sino que también provea a toda la sociedad una educación tendiente al cuestionamiento de la discriminación y exclusión de los pueblos indígenas, al reconocimiento y difusión de sus concepciones, cosmovisiones, lenguas e historias.

La obligación del Estado, para ellos, consiste en que se reconozca su capacidad de acción para concebir, implementar y dirigir la educación de su propia gente, y que ello se exprese por medio del reconocimiento formal de

las instituciones escolares de gestión comunitaria indígena, de los proyectos educativos que diseñen, las autoridades que elijan y el financiamiento. Autonomía para definir y dirigir la educación al mismo tiempo que reconocimiento y financiamiento estatal parece constituir, sintéticamente, la demanda de los últimos años que se expresó parcialmente en la Ley N° 7446 del 2014. En términos de Burgos, Gluz y Karolinski (2008) ello implica “presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social (...) para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común” (p. 12).

En esa línea, se puede pensar que se trata de una educación que busca ser descolonizadora, en tanto implica la revalorización de las culturas indígenas y el cuestionamiento de las concepciones y subjetividades impuestas desde el sistema colonial. La demanda de autonomía se encuentra en estrecha vinculación con la exigencia de poder definir el conocimiento que se pretende transmitir y desarrollar, disputando “uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela- las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo” (Gluz, 2009, p. 237). En este sentido, resulta fundamental para los indígenas contar con los medios para la producción y reproducción de un conocimiento propio, lo cual además implica cuestionar lo aprendido a través de la educación tradicional, impuesta históricamente, y su propia historia de transmisión cultural. En términos de Mignolo (2009), se trata de la descolonización del saber y del ser, del “*derecho de re-existencia (...) en todos los órdenes del pensar y el vivir*” (p. 256).

En las entrevistas realizadas a docentes indígenas y en los documentos elaborados por organizaciones indígenas, se expresan con claridad cada uno de estos aspectos, de modo que estas voces, en consonancia con los derechos reconocidos por convenios internacionales, leyes nacionales y

provinciales, aportan a conjeturar respecto de las características que asumen algunas de las demandas de educación de los pueblos indígenas que habitan el Chaco. Si bien no es posible generalizar las voces incluidas en este análisis a toda la población indígena, es posible considerar que los testimonios recabados y los documentos elaborados por organizaciones indígenas, en conjunto con los aportes de otras investigaciones y las declaraciones de indígenas en medios de comunicación y en eventos académicos, brindan elementos para una caracterización inicial de estas demandas.

Más allá de cierta incorporación, en la etapa reciente, de algunas de las exigencias de los Qom, Wichí y Moqoit en la configuración de la educación de gestión comunitaria, surgen interrogantes importantes que se pueden abordar en próximos trabajos: ¿En qué medida la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena responde a las demandas de autonomía y de educación intercultural de las organizaciones y comunidades indígenas? ¿Es posible reconocer rasgos de una educación descolonizadora en la actual etapa de la EBI en el Chaco? ¿Cómo pensar una educación transformadora, descolonizadora, en el contexto actual? Son algunas de las preguntas que requieren un abordaje en profundidad de los escenarios concretos en que se desarrolla la EBI en la provincia.

#### Referencias bibliográficas

Angarita Ossa, J. J. (2016). Un proyecto contra hegemónico: El sujeto en el proceso de educación indígena en el departamento del Cauca, Colombia. XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Medellín, Colombia.

Artieda, T. (2016). Educación y movimientos étnico-políticos en la historia chaqueña reciente. En A. I. Palermo y A. M. Pérez (Comps.), *Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe* (pp. 97-111). Buenos Aires: CEFIS-AAS.

Artieda, T. (2018). Proyecto de Investigación "Educación para/de/con indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Pueblos Indígenas, Estado e Iglesias" (Res. N° 098/19 CS), Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, dirigido por Teresa L. Artieda y codirigido por Laura L. Rosso.

- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (Julio, 2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Universidad de Santiago de Chile.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almiron, V. (2015). 'Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización'. Resistencia indígena, escuela media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010). En D. Veiravé (Comp.), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 83-112). EUDENNE.
- Artieda, T. y Liva, Y. (2011). Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina. En E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 182-191). Fundación Equitas.
- Barboza, T. (2018a). Interpretaciones sobre los sentidos de interculturalidad en juego en la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446/14. XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores Grupo Montevideo. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/12670>
- Barboza, T. (2018b). La interculturalidad en las leyes 6691/2010 y 7446/2014: sentidos en disputa en la construcción de la política pública (pp. 187-189). III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina. Recuperado de [https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/invest\\_posgrado/terceras\\_jornadas.pdf](https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/invest_posgrado/terceras_jornadas.pdf)
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Antropofagia.
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (diciembre de 2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf)
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, 109-127.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). FACES-UCV, IESALC.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Naciones Unidas, CEPAL.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 231-256). Aique.

- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 17(29), 11-32.
- Gómez, C. y Hadad, G. (2009). Formas de manifestación de la emergencia indígena en Argentina. Las estrategias de las organizaciones de los pueblos qom (toba) y mapuche en sus escenarios provinciales. Memorias del XXVII Congreso ALAS 2009 "Latinoamérica Interrogada". Buenos Aires, Argentina.
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *RevMad*, 22, 56-72.
- Medina, M. y Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis Educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M., Zurlo, A. y Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 6, Año 4, 19-29.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. G. Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (Vol. 2). Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, 2, 251-276.
- Pinheiro Barbosa, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 325-344). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.
- Stern, S. (2000). La contracorriente histórica: los indígenas como colonizadores del Estado, siglos XVI a XX. En L. Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI* (pp. 73-91). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Porrúa.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(Número Especial), 31-54.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, vol. XIX, núm. 48.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-insurgir y re-vivir. En P. Melgarejo (Comp.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN-Plaza y Valdés editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh (Comps), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas del Centro de Relaciones Internacionales, 1-6.



## Proyectos del ICE

# Prácticas educativas inclusivas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un estudio cualitativo en centros de la modalidad en Mendoza

Inclusive educational practices in the Continuing Education of young people and adults. A qualitative study in centers of the modality in Mendoza

Práticas educativas inclusivas na Formação Continuada de Jovens e Adultos. Um estudo qualitativo em centros da modalidade em Mendoza

**Directora: Silvina Bresca<sup>1</sup>**

**Codirectora: Rocío Peterle<sup>2</sup>**

**Equipo de investigación:** Carina Quintero, Elena Barroso, Joselina Bittar, Cintia Bonomo, Andrés Darneris, Nicole García, María Luz Gómez, Lorena Cruz, Claudia Lucena, Mayra Ponce. Andrea Yacantes (CENS 3-481 “Mercedes Sosa”)

---

<sup>1</sup> [silvinabresca@gmail.com](mailto:silvinabresca@gmail.com) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

<sup>2</sup> [prorosita@gmail.com](mailto:prorosita@gmail.com) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

**Palabras clave:** modalidad de jóvenes y adultos, prácticas educativas inclusivas, derecho a la educación, estudio de casos.

**Keywords:** youth and adults modality, inclusive educational practices, right to education- case study

**Palavra Chave:** modalidade jovens e adultos, práticas educativas inclusivas, direito à educação, estudo de caso

## Resumen

A través de un estudio de casos cualitativo nos interesa mirar la modalidad de jóvenes y adultos de la provincia de Mendoza, concretamente las prácticas educativas que promueven el derecho a la educación.

Somos conscientes que la educación de jóvenes y adultos se presenta en una complejidad educativa entrelazada con las desigualdades sociales y económicas, acentuadas por el contexto de pos pandemia. Durante la pandemia las trayectorias educativas de muchos jóvenes y adultos de la modalidad se vieron interrumpidas por el escaso o nulo acceso a dispositivos tecnológicos y de conectividad, dando mayor visibilidad a las brechas que condicionan propuestas de enseñanza y limitan posibilidades de aprendizaje. Frente a este contexto, los CENS y CEBJA recrearon algunas prácticas para intentar responder a la permanencia de sus estudiantes de múltiples maneras y formas de organizar los grupos según sus dificultades. Los actores que participan en ella promueven propuestas pedagógicas que sostienen y refuerzan la inclusión educativa y el derecho a la educación, generando materiales adaptados a nuevas necesidades, construyendo redes y vínculos en sus prácticas pedagógicas que, estimamos, permitieron generar formas nuevas de aprender, a pesar de las adversidades y las condiciones de vulnerabilidad que aún persisten.

Es allí donde queremos mirar para comprender en profundidad ¿cómo son esas prácticas?, ¿cómo son las propuestas pedagógico –didácticas?, ¿cómo

se construyen los vínculos entre los actores?, ¿cómo se desarrollan las dimensiones comunitaria y organizacional? Estos interrogantes iniciales brindan un marco que nos permite mirar en profundidad las prácticas pedagógicas que se han llevado y llevan a cabo en la educación permanente de jóvenes y adultos y promueven el derecho a la educación.

Desde un marco epistemológico destacamos el abordaje fenomenológico-hermenéutico (Creswell, 2007) porque nos interesa comprender el fenómeno desde las voces y los significados de los propios protagonistas. Reconocemos a la construcción del conocimiento como una construcción intersubjetiva (Cruz- Garcette, et. al, 2014), es decir, que se da importancia a la interrelación entre los sujetos investigados/as y los sujetos investigadores/as constructores del saber. Somos conscientes que las relaciones entre los sujetos están configuradas desde los propios intereses de cada uno.

Desde las perspectivas metodológicas cualitativas en investigación educativa proponemos un estudio de casos cualitativo (Baxter & Jack, 2008) e Instrumental (Stake, 1994) en donde se pueda mirar en profundidad el fenómeno: las prácticas pedagógicas en la modalidad. Mirar en profundidad no significa aislar al caso sino todo lo contrario: implica comprenderlo en su propio contexto socio -político - institucional. Por lo tanto, este estudio de casos cualitativo se valdrá de la mirada de la etnografía escolar (Rockwell, 2009) para describir con densidad las prácticas pedagógicas desde las voces y las acciones de los protagonistas situados en un contexto complejo y concreto. Interesa mirar las prácticas pedagógicas como parte de un entretejido cultural. Esto nos lleva a un abanico de fuentes e instrumentos de recogida de información.

En este sentido, nos encontramos en un primer momento de construcción de la información, en un muestreo intencional (Martínez- Salgado, 2012)<sup>8</sup>, en donde hemos seleccionado distintas instituciones de educación de

jóvenes y adultos de la provincia que nos permitirán mirar las prácticas pedagógicas que promueven el derecho a la educación. Desde allí nuestro primer acercamiento ha sido desde las voces de algunos miembros del equipo de gestión (directores y asesores) a través de una entrevista cualitativa.

Es importante explicitar que esta propuesta de investigación se entrelaza con la Red ICE UNCuyo y el Colectivo Argentino de educadores y educadoras que investigan desde la escuela. Sin lugar a duda entendemos a la investigación educativa entrelazada con el cambio y la transformación a través de redes y comunidades de investigación.

Esperamos con nuestro trabajo de investigación construir un conocimiento que contribuya a pensar líneas de política educativa para promover el derecho a la educación en la modalidad de jóvenes y adultos. Construir lazos sólidos, horizontales entre la universidad, la comunidad educativa de la modalidad y otras comunidades educativas. Y, además que pueda realizar un aporte significativo a la formación docente inicial y permanente referido a la modalidad.

#### Referencias bibliográficas

- Baxter, P. & Jack, S (2008). Qualitative Case. Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 33 (4), 544-559
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage
- Cruz-Garcette, L., Martins De Abreu-Ballester, G.y Brandi-Bruna, L. S. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 85–98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.LRI>
- Martínez – Salgado. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. 17, (3), 613-619
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Stake, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage

# Enseñanza y evaluación en la formación docente: aprendizajes después de la pandemia

Teaching and evaluation in teacher training:  
learning after the pandemic

Ensino e avaliação na formação de professores:  
aprendendo após a pandemia

**Directora: Marcela Belén Comastri<sup>1</sup>**

**Codirectora: Élide Hodar<sup>2</sup>**

**Equipo del proyecto:** Marcela Comastri, Élide Hodar, Eugenia de la Rosa, Néstor Olivera, María de los Ángeles Barrionuevo (IES 9-028 “Prof. Estela S. Quiroga”), Paula González Ardizzone.

**Palabras clave:** enseñanza, evaluación de aprendizajes, formación docente, nivel superior, post pandemia.

---

1 [mcomastri@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:mcomastri@ffyl.uncu.edu.ar) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

2 [ehodar@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:ehodar@ffyl.uncu.edu.ar) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

**Keywords:** teaching, learning assessment, teacher training, higher level, post-pandemic.

**Palavra Chave:** ensino, avaliação de aprendizagem, formação de professores, nível superior, pós pandemia.

## Resumen

La evaluación de los aprendizajes se constituye en una de las problemáticas nodales que atraviesan la formación docente. La indagación de los componentes que conforman culturas evaluativas institucionales, son problemáticas preponderantes de la agenda pedagógica de la formación docente.

Si acordamos en que los docentes deberían ser formados como se espera que ellos enseñen, las estrategias de enseñanza y de evaluación debería ser coherentes con aquellas intencionalidades que se espera logren los futuros egresados. La Res. 337/18 apunta a la formación de capacidades que deben desarrollar los futuros docentes y que deben ser “objeto de enseñanza y aprendizaje”. Esto constituye el problema de investigación.

Se abren así, algunos interrogantes: ¿Qué grado de articulación guardan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación docente? ¿Qué instrumentos y estrategias de evaluación predominan en las prácticas curriculares de los ISFD y la Universidad? ¿Es posible pensar la evaluación como escenario en el que comienzan a desplegarse conocimientos, y habilidades que deberían ejercitar los estudiantes en su proceso de formación inicial como futuros docentes?

Lorenzotti (2017) plantea que la evaluación en la formación de futuros formadores, podría estar orientada a generar instancias que promuevan y

posibiliten articular los saberes de las disciplinas específicas con las futuras prácticas educativas.

Este tipo de evaluación privilegiaría la resolución de posibles problemáticas concretas desde los contenidos específicos. No se haría foco en la cantidad de contenido sino que se promocionaría la creatividad de los alumnos para trasladar esos contenidos a situaciones concretas. Esto no atentaría contra el rigor científico de las disciplinas, al contrario, lo potenciaría porque pensar en una forma de evaluación que integre teoría-práctica, demanda del estudiante un conocimiento profundo de los contenidos para poder pensarlos en una situación didáctica concreta.

Como principales objetivos se plantean: 1. Favorecer la reflexión en torno a la evaluación educativa, como eje estratégico de la formación docente inicial y su consecuente impacto en estilos de asumir la práctica docente futura. 2. Indagar las prácticas de evaluación implementadas durante la enseñanza remota de emergencia a fin de contrastarlas con las prácticas desarrolladas en la pre-pandemia y la post-pandemia. 3. Identificar criterios de trabajo en las propuestas curriculares a nivel de aula que favorezcan la articulación entre las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. 4. Identificar prácticas de evaluación que guarden coherencia con el enfoque de desarrollo de capacidades para la formación docente establecidas en la Res. 337/18

Esta investigación constituye un estudio de tipo exploratorio. El modo de trabajo es observacional y documental, no experimental, centrado en el uso de estrategias cualitativas. El relevamiento de unidades de observación se realizó mediante una muestra no probabilística. Se trabajará con tres ISFD de la Provincia de Mendoza y una U.A de la Universidad Nacional de Cuyo. En cada institución se seleccionarán 2 (dos) Espacios curriculares resultando así en un total de 8 (ocho).

Los avances realizados a partir de la realización de grupos focales con estudiantes, entrevistas a docentes y análisis de diversos instrumentos de evaluación de 4 (cuatro) espacios curriculares de ISFD, apuntarían a confirmar dos de las hipótesis de este trabajo que plantean que: por un lado, las prácticas e instrumentos de evaluación utilizados en la formación docente inicial apuntan al aprendizaje de conocimientos teóricos, desatendiendo la necesaria vinculación entre teoría y práctica y la formación de capacidades profesionales. Y, por el otro, que durante la pandemia se implementaron estrategias e instrumentos de evaluación innovadores que podrían desestimarse en el retorno a la presencialidad, por la naturalización de prácticas de evaluación tradicionales.

#### **Referencias Bibliográficas**

Lorenzotti, M. L. (2017) La evaluación en la formación de formadores. *Itinerarios educativos*. (9) 103- 115  
<https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6538>

# Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de grado universitario. Investigación-acción participante en la formación de profesionales de las ciencias de la educación.

Teaching and learning practices in a university education. A participant action–research within the education of future professional in Pedagogy

Práticas de ensino e aprendizagem na formação universitária.  
Investigação-ação participando da formação de profissionais em ciências  
da educação

**Directora: Lorena Cruz<sup>1</sup>**

**Codirectora: Graciela Martins de Abreu<sup>2</sup>**

**Equipo de investigación:** Sofía Funes (estudiante); Giselle Muñoz (estudiante), Andrés Arroyo Valencia (estudiante); Gabriel Quispe (estudiante); Estefanía Estrany (estudiante); Alejandro Abraham Saffi

---

<sup>1</sup> [lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

<sup>2</sup> [gramartinsdeabreu@gmail.com](mailto:gramartinsdeabreu@gmail.com) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

(docente); Antonella Natalia Álvarez Vázquez (estudiante); Florencia Agustina Bala Zuloaga (estudiante) Serena Giordani Virginio (estudiante); Pilar López (estudiante); Ailín Suyai Maya (estudiante) Carol Turco (estudiante), Micaela Pérez (estudiante) Lorena Cruz (docente) y Graciela Martins de Abreu (docente).

El equipo de investigación está configurado por docentes y estudiantes de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

**Palabras clave:** Práctica de enseñanza universitaria, práctica de aprendizaje universitaria, formación docente, investigación educativa, investigación acción participante

**Keywords:** university teaching practices, university learning practices, teacher education, educative research, participatory action - research

**Palavras chave:** Prática de ensino universitário, Prática de aprendizagem universitária, Formação de professores, Pesquisa educacional, Pesquisa-ação participativa

## Resumen

En este proyecto de investigación, estudiantes y docentes, ponemos la mirada problematizadora en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario, concretamente en la materia de Metodología de la investigación 2 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Las mismas están atravesadas por nuevos desafíos y demandas del contexto socio – cultural y económico, por un contexto informal configurado como una ecología de los medios que conlleva una ecología del aprendizaje, por la heterogeneidad del perfil de estudiantes que acceden a las aulas, por la vulnerabilidad emocional resultado de la vivencia de la pandemia y de la incertidumbre, por la necesidad de promover una formación que tienda a la cooperación, inclusión

y equidad en la sociedad, etc. Es por ello que afirmamos que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el grado universitario están en tensión.

En relación al perfil de los estudiantes que acceden a la formación universitaria nos preguntamos *¿Cómo pensar propuestas de enseñanza que garanticen el derecho a la educación superior?, ¿cómo pensar y desarrollar prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el marco del abanico de la heterogeneidad del perfil de nuestros estudiantes?*

En relación a los intereses y necesidades de formación, nos detenemos a pensar que, además del interés de los estudiantes universitarios por la carrera de pregrado o grado elegida, tienen otros intereses que los atraviesan y una sociedad que los interpela de la cual no podemos ser ajenos. Por lo tanto *¿Cómo pensar propuestas de enseñanza y aprendizaje en la universidad que incluyan saberes transversales, y/o interdisciplinarios?, ¿cómo pensar propuestas de enseñanza y aprendizaje que promuevan el desarrollo de la empatía, la solidaridad y la responsabilidad social? ¿Cómo diseñar propuestas de enseñanza y de aprendizaje que promuevan la configuración de agentes propulsores de mejoras en las condiciones de vida y de trabajo?, ¿cómo generar propuestas de enseñanza y aprendizaje que se constituyan en espacios de equilibrio emocional?,*

En relación a nuevas formas de aprender somos conscientes que a la ecología de los medios le corresponde una ecología del aprendizaje. Esto nos lleva a preguntarnos: *¿cómo diseñar propuestas de enseñanza y de aprendizaje que contemplen la ecología de los medios y la asuman desde lo pedagógico? ¿Cómo generar propuestas de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a las diversas formas de aprender que hoy nos interpelan?, ¿cómo hacemos propuestas de enseñanza y aprendizaje que interrelacione lo formal de la academia y lo informal de la ecología de los medios?*

A través de una investigación –acción participante buscamos comprender y transformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Asumimos a la investigación educativa como una actividad práctica (Carr y Kemmis, 1986), aquella en donde *“los sujetos investigan su propia realidad y asumen la intervención en la acción educativa”* (Barroso y Zoppi, 2020, p.20).

Lo expresado hasta aquí tiene un detrás de escena. El punto de partida de este proyecto es la construcción del problema de investigación que anteriormente expusimos. En el marco de la materia de metodología de la investigación 2 en el año 2021 nos desafiamos docentes y estudiantes a transitar una experiencia de investigación – acción participante con el objetivo de construir un problema de investigación desde el mismo espacio curricular. Iniciamos la problematización de nuestra práctica de enseñanza y de aprendizajes por medio de un proceso recursivo y cíclico de recogida de información y de análisis propio de una investigación –acción participante. Esto nos permitió ir construyendo las primeras tramas de lo que posteriormente definimos como problema de investigación. Este proceso ha sido enriquecedor ya que es desde la práctica de la investigación y de su reflexión se pudo ir aprendiendo a investigar desde la perspectiva socio – crítica en educación. Podemos destacar, en esta primera instancia, la posibilidad de constituirnos como comunidad autocrítica de investigación, docentes y estudiantes.

En el año 2022 avanzamos en refinar la construcción del problema de investigación y nos presentamos en la convocatoria de financiamiento de la FFyL. En este mismo año se sumaron al proyecto estudiantes que estaban cursando.

En este marco de recogida y análisis, el problema de investigación se constituye en nuestra primera construcción de conocimiento como un proceso intersubjetivo (Cruz- Garcette, Martins de Abreu - Ballester y Brandi - Bruna, 2014)

Durante el período 2022 hemos recogido información del desarrollo de las clases (registros de diarios, prácticas de enseñanza y de aprendizaje, audios de clases presenciales, aula virtual como mediación tecnológica) y la hemos organizado. Iniciamos en el 2023 un proceso de análisis, junto con una experta externa, del aula virtual y de nuestras propuestas mediadas con la tecnología.

Uno de los desafíos en este proceso de investigación es darle forma a la comunidad autocrítica de investigación integrada por docentes y estudiantes. Los tiempos, los intereses y las demandas del contexto nos interpelan a mirar y darle una nueva forma.

#### **Referencias Bibliográficas**

Barroso, E. y Zoppi A. (2020) Presentación del dossier. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación.1 (1), 19-24*

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca

Cruz –Garcette; Martins de Abreu – Ballester y Brandi – Bruna, S. (2014) La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa., 7, (14), 85-98.* <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/852>