

colección
amalgama



MATERIAL
de cátedra

La enseñanza de la investigación educativa en la formación docente

Reflexiones acerca de una pedagogía de la investigación

Amalia Homar
Alfonsina Francisconi
Compiladoras


EDITORIAL
UADER



Libro
Universitario
Argentino



UADER | FHAYCS

colección
amalgama

La enseñanza de la investigación educativa en la formación docente

Reflexiones acerca de una pedagogía de la investigación

Amalia Homar
Alfonsina Francisoni
Compiladoras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Abog. Luciano Filipuzzi | RECTOR

Lic. Daniela Dans | VICERRECTORA

Lic. Raúl Rousseaux | SECRETARIO DE INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN

Esp. Dana Rodríguez | DIRECTORA EDITORIAL UADER

La enseñanza de la investigación educativa en la formación docente: reflexiones acerca de una pedagogía de la investigación / Amalia Lucía Homar... [et al.]; Compilación de Amalia Lucía Homar; Alfonsina Soledad Francisconi. - 1a ed - Paraná: Editorial Uader, 2024.

Libro digital, PDF - (Amalgama)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9581-81-4

I. Investigación Social. 2. Educación Virtual. 3. Investigación de Campo. I. Homar, Amalia Lucía, comp. II. Francisconi, Alfonsina Soledad, comp.

CDD 371.1007

© Amalia Homar, Alfonsina Francisconi, 2024.

©EDITORIAL UADER

Edición y corrección: Sebastián Galizzi

Diagramación de tapa e interiores: Alfredo Molina

Ilustración de tapa: María Fernanda Aguirre



EDITORIAL **UADER**

Razón social: UADER/Editorial UADER

Avda. Ramírez 1143, E3100FGA

Paraná, Entre Ríos, Argentina

editorial@uader.edu.ar

www.uader.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	8
EJE I	
La investigación educativa en la formación docente	
Formación docente. Escenarios, disputas y prácticas de la investigación educativa	16
Formación docente e investigación educativa. Tramas y disputas en la construcción del campo	30
EJE II	
La enseñanza de la investigación.	
Perspectivas epistemológicas y metodológicas	
Interpelaciones a la investigación social y educativa desde las epistemologías del sur, latinoamericanas y feministas	60
Aportes a la formación docente desde la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, socioantropológico	76
La problematización en la investigación educativa: hacia la construcción de una pedagogía de la investigación y la pregunta	92

EJE III

La educación secundaria y los sujetos como objeto de conocimiento

Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas 126

La escuela secundaria como campo de disputas 142

Juventudes y escuela secundaria. Algunas claves e intentos para desandar caminos 152

EJE IV

Desafíos y reflexiones acerca de la enseñanza de la investigación y el trabajo de campo. Experiencias en pandemia

Enseñar a investigar en la no presencialidad. Interpelaciones y posibilidades del trabajo colectivo 173

Relatos acerca del trabajo de campo: decisiones pedagógicas y metodológicas en torno a su construcción 204

Mostrar la trama de la evaluación educativa y la configuración de dispositivos de acompañamiento 222

Sobre las compiladoras 241

Sobre los autores 243

Agradecimientos

A nuestra universidad pública y, en particular, a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, por ser el espacio donde construimos y compartimos conocimientos junto a estudiantes y colegas.

A los estudiantes y graduados que transitan y han transitado por nuestras aulas; principales posibilitadores y destinatarios de estas reflexiones acerca de una pedagogía de la investigación. En especial, a María Fernanda Aguirre por la generosidad en compartir su obra.

A los colegas con quienes compartimos los caminos de la formación docente y de la práctica investigativa, partícipes de las discusiones y debates que atraviesan estas páginas.

A los equipos directivos y pedagógicos, y al cuerpo docente de las escuelas secundarias en donde se insertan los estudiantes para realizar los trabajos de campo. Espacios insoslayables de saberes, prácticas y significaciones que interpelan y enriquecen la enseñanza y formación universitaria.

A los maestros y maestras del campo de la investigación educativa, quienes han nutrido nuestros recorridos en la formación y práctica docente en el campo de la enseñanza de la investigación.

INTRODUCCIÓN¹

*¿Y si me pongo a gritar y no te bailo el olvido?
¿Y si te niego el licor que embriaga las ideas?
¿Y si te escupo el uno en un millón?
¿Y si mi presencia inquieta todos tus planes?
¿Y si mi corazón vomita todo tu veneno?
¿Y si no me matás y quedo en eterna agonía?
¿Y si te devuelvo con abrazos todas tus piñas?
¿Y si mis odios no te tienen en su lista?
¿Y si me recibo de irreversible?
¿Y cuando el premio ya no sea el castigo?
¿Y qué onda si soy un caso muy extraño?
¿Y qué onda si estoy orgulloso de tu desprecio?
¿Y si lo más inspirador fuera tu desconfianza?
¿Y qué onda si mis preguntas sorprenden también a mi pasado?*

Camilo Blajaquis - Desconfianza

El arte tiene ese modo inefable de transmitir sentires y bellezas. El arte, en cualquiera de sus formas, no puede moldearse en las estructuras más canónicas de la escritura académica. Se abre camino irrespetuoso para decir, mostrar, conmover.

Desde la interrogación –de la metáfora literaria– nos movilizamos en un ejercicio continuo de observar el oficio de la investigación y, en este caso particular, de su enseñanza. Trabajamos para posicionarnos del otro lado de lo esperable. Es una apuesta a lo caótico que puede resultar, a veces, conocer.

¹ Siguiendo las definiciones institucionales que nos representan, adherimos al uso del lenguaje no sexista que hace visible tanto a las mujeres como a otros géneros que el patriarcado históricamente ha negado. En tal sentido, usamos este modo de expresión a fin de agilizar la lectura y hasta tanto encontremos otro más satisfactorio.

A modo de invitación a transitar recorridos que entendemos performativos, en el aprender haciendo con los otros, pensamos las ciencias y las artes en términos vinculares y dialógicos. La acuarela que acompaña esta publicación moldea con límites suaves un escenario que está dispuesto a la búsqueda y a la construcción, un espacio que *está siendo*, en proceso y cambiante. Desde esta postura entendemos que cada línea que a continuación presentamos se seguirá escribiendo en cada lectura, intercambio y práctica.

Investigación educativa es un espacio curricular del trayecto pedagógico que se dicta en todas las carreras de formación docente para la educación secundaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER). Nos referimos a los profesorados de educación secundaria en Historia, Geografía, Psicología, Filosofía, Inglés, Francés, Italiano, Portugués, Lengua y Literatura, Artes Visuales, Teatro, Música e instrumentos, y Ciencias Sociales; en este último el espacio curricular se denomina *Investigación Educativa I*. Advertimos en ellos la riqueza que conlleva la pertenencia de nuestros estudiantes a diversos campos de formación, cuyas lógicas, discursos, preocupaciones y perspectivas se piensan como posibilidad de abrir nuevos horizontes de sentido para pensar los límites de lo instituido.

Pretendemos que *investigación educativa* no sea una asignatura más en los planes de estudio, sino una propuesta epistemológica que interpele concepciones que piensan a la formación como *transmisión desde una racionalidad técnica y a los docentes como ejecutores del currículum prescripto por “expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula”* (Giroux, 1990: 172).

Creemos que enseñar investigación educativa también significa hacer investigación, promover la divulgación de los procesos desatados y de los resultados alcanzados en otros espacios académicos (jornadas, congresos, simposios, entre otros); por eso en la cátedra elegimos como nuestro objeto de estudio, las problemáticas socioeducativas que atraviesan a los jóvenes y adultos que transitan la escuela secundaria en sus diferentes modalidades.

En los distintos capítulos de este libro recuperamos recorridos realizados y sostenidos por la cátedra, aprendizajes propios de las acciones de investigación

y extensión implementadas, pasajes de diversos textos² que durante las últimas décadas venimos produciendo, las memorias del proceso de trabajo pedagógico, experiencias transitadas, debates, interrogantes, decisiones colectivas y apuestas respecto de la investigación y su enseñanza en la formación de docentes, desde una concepción de trabajo colectivo.

Porque nos ocupamos de los modos de hacer pedagogía de la investigación reflexionamos acerca de nuestras prácticas de enseñanza, el lugar de la investigación educativa en la formación docente y la coherencia en las propuestas de inserción en las escuelas de educación secundaria.

Como expresan Francisconi y Villanueva³,

[...] la reflexión acerca de una pedagogía de la investigación, demanda asumir la responsabilidad en la transmisión del oficio impregnado de un profundo compromiso ético y político con el mundo y con la realidad, repensando constantemente la formación, el oficio, las opciones que tomamos en el camino, ante situaciones concretas, con sujetos reales, en condiciones particulares y complejas de existencia.
(120)

El sentido político de la investigación educativa nos convoca a reconocer a la educación como derecho social, y al trabajo docente como espacio de producción de conocimientos. Apostamos a que la enseñanza de la investigación genere las condiciones para que los estudiantes se reconozcan como productores de saberes a partir de prácticas reflexivas que instalen preguntas, generen rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido.

Desde este lugar nos habilitamos a decir que nuestro libro no reúne condiciones de manual o modelo respecto de la enseñanza de la investigación educativa; nos interesa interpelar los niveles de fragmentación con que aparecen

2 Se trata de trabajos producidos por el equipo de cátedra que se encuentran debidamente referenciados en la Bibliografía de cada capítulo de este libro.

3 Ver “La problematización en la investigación educativa: hacia la construcción de una pedagogía de la investigación y la pregunta”, pág. 92.

definidos los contenidos mínimos de la asignatura en los planes de estudio de las carreras mencionadas, cuya enumeración se podrían identificar con una perspectiva de manual de metodología de la investigación. Por el contrario, es nuestro propósito que se transforme en un disparador para el debate, porque creemos en la potencialidad del trabajo docente que con rapidez habilita otras miradas, y propicia la generación de diferentes estrategias.

Consideramos entonces que enseñar a investigar desde enfoques teórico-metodológicos fundamentados en las epistemologías, latinoamericanas, feministas y del sur, posibilita la vinculación de los estudiantes con procesos de producción de conocimientos flexibles, orientados a construir una mirada comprensiva de las problemáticas socio educativas y de los sujetos que las protagonizan. Estos enfoques brindan aportes valiosos para *objetivar aspectos de la realidad social y educativa*, a la vez que suponen un ejercicio de *reflexividad* (Guber, 2004) por parte de quien investiga en el encuentro con el otro.

Considerar a la investigación como una práctica específica, fundamentada y situada en un contexto histórico social determinado, nos significa reconocer al objeto de estudio anteriormente mencionado, situado en un espacio social de formación y escenario fundamental del futuro trabajo docente. Cobra centralidad en nuestro trabajo docente convocar a los estudiantes a poner en juego diferentes estrategias de escritura, articular lecturas, expresando a su vez la reflexividad del proceso y de la formación en el campo específico de la investigación.

Como expresamos en el proyecto de cátedra entendemos que la escuela requiere, al decir de Rockwell y Espeleta (1983), ser conocida en su calidad de construcción social, comprender las experiencias de los sujetos y las dinámicas institucionales desde su singularidad, aproximándonos a *la escuela viva*.

Sus particularidades sólo pueden entenderse en el entramado de distintos momentos y contextos, en la estructura organizacional, en mandatos construidos y en los significados que el Estado a través de sus políticas educativas le va asignando, todo lo cual va configurando marcas institucionales singulares.⁴

4 Ver “La escuela secundaria como campo de disputas”, pág. 142.

Para acceder a sus particularidades y singularidades asumimos el desafío de revisar los posicionamientos, prejuicios y representaciones construidas en torno a la institución escuela, sus prácticas y sus actores. Revisarla –en términos de Nicastro (2006)– desde la formación docente requiere asumir el compromiso ético respecto de lo que allí sucede, la situacionalidad de lo que se produce y la agudización de la mirada en la obtención de información, para el posterior análisis. Demanda, además, atender los vínculos interinstitucionales entre la universidad y la escuela, considerándolas espacios públicos, en donde se vinculan y tensionan expectativas, demandas e intereses, donde se generan las condiciones de posibilidad para la garantía de derechos.

Organizamos los capítulos de nuestro libro alrededor de cuatro ejes:

- I. *La investigación educativa en la formación docente.* Desde una perspectiva sociohistórica y política realizamos recorridos por diferentes escenarios, disputas y prácticas con el propósito de dar mayor visibilidad a su lugar y sentido en la formación docente y a sus modos de configuración a partir de las relaciones y debates entre política pública, formación docente, investigación educativa y trabajo docente. Las referencias a sus particularidades en los planes de estudio de formación docente de Entre Ríos y las singularidades de la propuesta curricular en los profesorados de educación secundaria que dictamos en la FHAYCS ponen en contexto los desafíos de la formación en investigación.
- II. *La enseñanza de la investigación. Perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas.* Enseñar investigación educativa en la formación docente demanda explicitar las perspectivas epistemológicas del sur, latinoamericanas y feministas desde las que nos posicionamos. Problematizar y analizar la escuela secundaria y los sujetos que la habitan, desde el acercamiento a la perspectiva de los actores nos significa, por un lado, apelar a los aportes teóricos-metodológicos de la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, socio-antropológico a los que consideramos valiosos y por el otro, apostar a la construcción de una pedagogía de la investigación y la pregunta.

III. *La educación secundaria y los sujetos jóvenes y adultos como objeto de conocimiento.*

Reconocer y abordar a la educación y las instituciones desde la concepción de campo (Bourdieu, 2005) pone en debate las tensiones que desatan las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país. Las disputas que atraviesan la vida cotidiana escolar, las concepciones, imaginarios y miradas hegemónicas que circulan respecto de los jóvenes interpelan el trabajo pedagógico que llevamos adelante, con el propósito de desnaturalizar sentidos comunes, dando lugar a preguntas desde donde se analice el derecho a la educación, la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa.

IV. *Reflexiones acerca del trabajo de campo: decisiones pedagógicas y de acompañamiento a las trayectorias formativas.*

Explicitamos las decisiones pedagógicas y metodológicas que fundamentan el abordaje del trabajo de campo, y las definiciones que sostenemos para acompañar a los estudiantes en su vinculación e inserción en las escuelas de educación secundaria. Lo anterior forma parte de un proceso relevante para que los estudiantes construyan aproximaciones a un diseño de investigación. Asimismo, mostramos la trama de la evaluación educativa y la configuración de dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes universitarios.

Compartimos las particularidades y reflexiones suscitadas respecto del trabajo docente colectivo sostenido en la no presencialidad durante los años 2020 y 2021. Damos cuenta de definiciones organizativas, pedagógicas y formativas en tiempos de excepcionalidad, de nuestras experiencias y modos de trabajo en los que reconocemos la presencia de imprevistos, conflictos, contradicciones y quiebres a pesar de nuestros esfuerzos por realizar abordajes complejos, debates sostenidos acerca de caminos posibles y la convicción y el compromiso político con la universidad pública y el derecho a la educación.

Entendemos que nuestro posicionamiento político e ideológico respecto de la educación pública y nuestra concepción de trabajo docente, transversaliza cada línea de este libro, que se publica en tiempos de fuerte impacto de discursos individualistas y meritocráticos que sustentan cuestionamientos a estos espacios sociales de lucha, resistencia y garantía de derechos.

La publicación de nuestro libro es una muestra más de los modos en que la universidad pública garantiza la libertad de cátedra, la circulación de la palabra y apuesta a la producción científico- académica. Es un momento de celebración cuando por estos días la universidad pública argentina y diversos sectores del país atravesamos momentos críticos, ante las políticas de ajuste y consecuente pretensiones de disciplinamiento. No escapa a esta situación la comunidad científico-tecnológica y de investigación ya que atraviesa uno de los momentos más difíciles en la historia de nuestro país, mientras que paradójicamente siguen siendo referencia en el mundo por la calidad de la producción científica que generan.

En palabras del cantautor Silvio Rodríguez, “yo vivo de preguntar, saber no puede ser un lujo”. Como siempre y hoy más que nunca, nuestro horizonte de sentido y apuesta es continuar enseñando investigación educativa desde una racionalidad emancipatoria, acompañando a nuestros estudiantes a problematizar, desde sus complejidades y desigualdades, el campo educativo, a agudizar sus miradas en la búsqueda de respuestas al sostenimiento de la educación pública como un derecho.

Amalia Homar y Alfonsina Francisconi

EJE I



La investigación educativa en la formación docente

Formación docente. Escenarios, disputas y prácticas de la investigación educativa

Amalia Homar

La formación docente en las últimas décadas se ha incorporado como prioridad en la agenda de las políticas públicas. En ella se identifican determinadas modalidades de intervención del Estado que se traducen en discursos y prácticas, en normativas y documentos oficiales sobre las instituciones de formación docente, el desarrollo curricular, la evaluación y el trabajo docente. Fijan posicionamientos que se pretenden hegemónicos respecto del proyecto político que impulsan.

Las políticas educativas de formación docente en las últimas décadas, también instalan en el escenario educativo instituciones específicas encargadas de su ejecución. Entre ellas, la Red Federal en el contexto de las políticas neoliberales de los 90 y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado en 2007. Ambos espacios institucionales plantean diferentes concepciones del trabajo docente, que se expresan en conceptualizaciones antagónicas respecto de las políticas de Estado, cuando refieren entre otros aspectos, a la profesionalización y evaluación. Asimismo, el entramado que se ha ido tejiendo entre políticas educativas de formación docente, concepciones de evaluación, dispositivos de control, normativas y reivindicaciones sostenidas por los trabajadores de la educación, han ido configurando los modos de entender nuestro trabajo.

Desde este lugar, nuestras experiencias pedagógicas apuestan a la construcción de espacios de trabajo colectivos y emancipatorios.

Entendemos que inscribir la enseñanza de la investigación educativa en la formación docente para la educación secundaria plantea como necesario nuestra permanente reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, éticas, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias.

Formación docente. Escenarios y políticas educativas

Referir a los escenarios políticos en que se inscribe la formación docente nos remite a una de nuestras definiciones cuando decimos que en el Período 2004-2015¹, *la política pública interpela las políticas educativas neoliberales* (Francisconi, Homar, 2022). Por eso es necesario aclarar que durante la década menemista (1989-1999) –caracterizada por la “transformación educativa”–, se pone en marcha un proceso de reforma y ajuste estructural en las distintas dimensiones del Estado, sostenido en políticas neoconservadoras y neoliberales, tanto en nuestro país como América Latina. Políticas que responden a lineamientos de organismos financieros internacionales, al Banco Mundial (BM), al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID). Un Estado que, en materia de políticas educativas públicas se ocupa de ajustar la educación al programa económico neoliberal, dejando librado a las provincias la responsabilidad del financiamiento; con la premisa de “achicar” el sistema de educación pública.

En el Período 2004-2015 –contexto atravesado por problemas históricos de nuestro país–, las disputas frente a las políticas y principios neoliberales van a interpelar la formación docente y van a producir rupturas al asignarle nuevos sentidos. De ello dan cuenta diferentes acciones y definiciones que se expresan en la construcción de “Lineamientos Curriculares Nacionales” para la formación docente y definiciones de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206, respecto a la “[...] construcción de una identidad docente [...] la autonomía profesional [...] el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y [...] las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos” (Art. 71). Entre las acciones podemos señalar la creación del INFoD como organismo responsable de planificar, desarrollar y ejecutar las políticas para el Sistema de Educación Superior y la conformación de un Consejo Consultivo que habilita la incorporación de los trabajadores de la educación, cuya representación gremial la ejerce la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

1 Período que corresponde a los tres gobiernos del Frente para la Victoria cuyo proyecto político interpela el lugar y función que ocupa el Estado. Presidentes: Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández (2007-2015).

Otro aspecto a destacar es el fortalecimiento de los institutos de formación docente, la incorporación de nuevas temáticas curriculares como la pedagogía de las memorias, de pensadores latinoamericanos del campo pedagógico, el impulso de problemáticas de género y diversidad, educación sexual integral, entre otras. A ello se suman los programas de formación continua, planes de mejora nacionales que alcanzan a todas las jurisdicciones, con presupuesto específico, la incorporación de tecnología educativa como apoyo y vía de apertura a la participación, el fomento de la investigación y las políticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de carreras de formación docente (Galarraga, Homar, 2018).

El INFoD se transforma en un organismo clave en el campo de disputas de sentidos de la formación docente, que genera otras formas de regulación e intenta desplazar la impronta de capacitación de los 90 y sus lógicas de evaluación en clave de profesionalización (Homar, 2013).

Otro claro intento de ruptura con la lógica meritocrática e individualista propia de las políticas neoliberales, es el Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio “Nuestra Escuela” (2014) que reconoce como derecho la formación gratuita y en servicio. En ese contexto crecen propuestas de formación de las universidades, institutos públicos y sindicatos docentes enmarcadas en las convocatorias realizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Este programa considera que la formación docente tiene que definirse y encararse desde las escuelas, su carácter es universal porque las incluye a todas. Es el colectivo docente el que tiene que identificar y priorizar temáticas y problemáticas que es necesario abordar; propicia, de ese modo, el trabajo colectivo al interior de las escuelas y el intercambio entre los trabajadores de la educación e instituciones.

En el período comprendido entre diciembre 2015 y diciembre 2019, el gobierno nacional de Cambiemos define la desestructuración de las políticas educativas propiciadas en la década anterior 2004-2015, porque las políticas educativas que caracterizan su gestión están orientadas a la privatización de la educación y por ende, a la restricción o quita de derechos. Estas se traducen en una profunda reorientación de la formación docente; aun cuando el INFoD tiene

continuidad, se produce el vaciamiento de sus principios, la negación de los avances acumulados por las instituciones educativas, el desconocimiento de las trayectorias y saberes específicos de docentes y estudiantes. A estas acciones se suman el desfinanciamiento, la subejecución presupuestaria, los despidos, el vaciamiento de las plantas ministeriales y la reafirmación de la evaluación de resultados, desandando la garantía de la formación docente continua gratuita, universal y en servicio alcanzada a través de las luchas docentes. Se reinstalan modos de organización del trabajo docente fragmentado, aislado y en soledad, provocando de ese modo retrocesos respecto de su consideración como espacio de construcción, reflexión y trabajo colectivo favorecido en la última década (Homar, 2017).

Estas decisiones dan cuenta de la profunda reorientación respecto de la formación docente al incorporar criterios y visiones que interpelan el reconocimiento de la educación como derecho social y reemplazan *formación permanente* por *capacitación*.

Por otro lado, nuevos actores sociales provenientes del mundo privado, empresarial y del campo de las fundaciones se incorporan a las mesas de debate del INFoD y del Ministerio de Educación y Deportes.

Muchos de los anticipos planteados en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021-“Argentina Enseña y Aprende” referidos a la decisión de priorizar “una política docente integral orientada al conjunto del sistema formador” cuyo “fin último es que se pueda desarrollar una enseñanza eficaz” se materializan fundamentalmente a través de dos dispositivos: el plan Maestr@ y los operativos de evaluación “Aprender” y “Enseñar”, operativos que por primera vez incorporan en 2017 a las carreras de formación docente (Homar, 2020).

Se construye un discurso que deslegitima la educación pública y el trabajo desde principios que enfatizan la “excelencia docente” y la “necesidad” de transformar la formación, los diseños curriculares y las propias instituciones que se ocupan de ella a través de la evaluación tecnocrática, descontextualizada, ahistórica, reafirmando así principios neoliberales.

En el plan Maestr@ –una clara expresión de las políticas de formación docente de Cambiemos–, se incorporan referencias a esta “necesidad” de evaluar a las instituciones de formación docente de manera explícita: “resulta imperioso contar con sistemas de regulación de la formación inicial de carácter permanente y con consecuencias significativas para las instituciones que no cumplan con los estándares requeridos, incluso prohibiendo su funcionamiento” (Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina. MEyD 22/08/2016).

La necesidad de asignarle nuevos sentidos a la formación y al trabajo docente se visibilizan también en la centralidad que cobra la evaluación, las tendencias privatizadoras y la denominada *jerarquización* de la profesión docente:

[...] en el documento de la “Comisión para la Educación de Calidad para Todos” se prescribe con claridad la decisión de “evaluar a los docentes” con el propósito de “realizar un diagnóstico de la efectividad y la preparación”, recoger datos para “el otorgamiento de incentivos a los docentes bien evaluados”, lo que es un anticipo de la intencionalidad de vincular resultados a salarios. Otra preocupación tiene que ver con el modo en que vinculan resultados de evaluación, capacitación y precarización laboral. *Capacitación* a la que accederán quienes son nominados como “los profesores más débiles”; pero bajo la advertencia que “si no existen mejoras [...], es necesario tomar medidas más firmes y ofrecer planes de retiro anticipado o desvinculación del aula”. (Galarraga, Homar, 2018: 10)

Es relevante destacar que el proyecto de ley de Reforma Educativa, presentado como Plan Maestr@, tiene como base el documento “Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, elaborado por dos economistas del Banco Mundial en 2015. Su propósito era abrir las puertas para el despido, precarización y flexibilización laboral de los docentes; pero el rechazo y denuncia de diferentes organizaciones sindicales y universitarias de nuestro país, generó condiciones para que no avance.

En diciembre de 2019, tras las definiciones electorales de ese año, se genera en nuestro país el cambio de gestión del gobierno nacional y asume la presidencia el Dr. Alberto Fernández

[...] A pocos días de haberse iniciado el año académico 2020, el avance de la pandemia en el mundo, también llega a nuestro país y con ella numerosas medidas impulsadas desde el Estado Nacional ante el avance del virus covid-19 interpelan de modo profundo al campo educativo, al interrumpirse las actividades presenciales. (Francisconi, Homar, 2022: 07)

Como todas las dimensiones del campo, la formación docente también es interpelada por este contexto inédito², se generan numerosas acciones, se ponen en marcha programas, se ponen a disposición materiales en diferentes soportes; se organizan conversatorios en diversas plataformas virtuales como espacios de debates, preguntas, problematizaciones para acompañar la no presencialidad. Este contexto inesperado genera nuevas preguntas para seguir interrogando a la formación docente desde los aportes de la investigación educativa.

Disputa histórica: formación pedagógica versus formación disciplinar

El campo de formación de profesores para la escuela secundaria sigue atravesado por la disputa histórica entre formación pedagógica y formación disciplinar. Formación que, además, produce profesores especializados en disciplinas. Estos atravesamientos nos invitan desde la investigación educativa a reflexionar acerca de cómo se construyen significados, supuestos, saberes, posicionamientos, fracturas, desarticulaciones. Una tensión que se reedita toda vez que se generan espacios de debate curricular, se expresa alrededor de discusiones sobre planes de estudio, carga horaria, contenidos, pertinencia de asignaturas, con argumentos que llegan a sostener que para enseñar *alcanza con el dominio del conocimiento disciplinar* (Homar, 2011).

Situaciones estas que permiten visibilizar concepciones predominantemente tecnicistas acerca de la formación docente. Miradas que actualizan tradiciones, posicionamientos ético-políticos, propias del origen de la formación de profesores, sostenidas en concepciones epistemológicas enraizadas en el positivismo. Donde la práctica docente es identificada como el lugar de la transmisión, de lo aplicable, de búsqueda de respuestas al cómo hacer. (Homar, Chamorro y Barsanti, 2012: 03)

2 Ver “Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas”, pág. 126.

Schön (1987) problematiza la racionalidad técnica –perspectiva epistemológica de la práctica–, porque parte del supuesto de que los “profesionales de la práctica” se tienen que ocupar de problemas instrumentales mediante la selección de medios técnicos. Esto trae como corolario que se los ubique como transmisores y ejecutores de definiciones curriculares tomadas en otros espacios. Planteos que abonan la idea de la división del trabajo que nos trae el modelo de racionalidad técnica que ubica, por un lado, los que piensan, diagnostican y planifican –los técnicos–; y por otro los que ejecutan, los docentes –profesionales prácticos–.

En esa misma lógica, a la escuela secundaria se la ubica como el espacio de transmisión de conocimientos científicos que se organizan, simplifican y expresan en diseños curriculares para su aprendizaje secuencial. Una escuela cuyo patrón organizacional e histórico se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64).

La ofensiva neoliberal se actualiza cada vez que el pensamiento único se torna hegemónico, obturando la posibilidad de pensarnos en la complejidad que somos, desandar caminos, desnaturalizar posiciones y debatir colectivamente. Por eso nos preguntamos ¿qué lugar ocupan el campo disciplinar específico, los procesos involucrados en la construcción de prácticas de enseñanza reflexivas, la escuela secundaria y sus contextos?, ¿Qué saberes son necesarios para enseñar?

Terigi (2009) afirma que “el debate sigue irresuelto, debido en buena medida a que concierne a la identidad profesional de los profesores de secundaria, más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes” (128).

Esta situación nos interpela e invita a abordar desde una mirada colectiva nuestra concepción de formación docente, donde el conocimiento disciplinar, la construcción histórico-política de los objetos de enseñanza y los procesos

de apropiación de los contenidos escolares por parte de los estudiantes, se transformen en agenda de trabajo. Parafraseando a Freire, nos permitimos re-actualizar preguntas: ¿Qué enseñar, para qué, para quiénes y contra quiénes? ¿Cuál es el profesor que necesitan nuestras escuelas secundarias para atender las problemáticas del contexto, para que el derecho a la educación adquiere materialidad? ¿Cómo democratizamos la construcción del conocimiento?

Nuestra cátedra, Investigación Educativa, tiene como objeto de conocimiento la escuela secundaria, en su calidad de escenario fundamental del futuro trabajo docente de nuestros estudiantes y graduados y espacio social de formación de los jóvenes y adultos, un lugar privilegiado para construir ciudadanía, propiciar relaciones horizontales y favorecer el vínculo pedagógico como atadura valiosa para la realización del acto educativo (Homar, Chamorro y Barsanti, 2012).

Nuestro desafío como formadores de docentes es conocer las escuelas existentes y sus condiciones objetivas –materiales y simbólicas–; construir una mirada situada de los sujetos y sus prácticas en la vida cotidiana escolar. La práctica de investigación nos posibilita develar la trama de relaciones que se juegan en el campo, la dialéctica de la práctica educativa que da cuenta de luchas, contradicciones y disputas históricamente configuradas.

Formación, prácticas y trabajo docente

Achilli (2008) dirá que pensar la formación docente es poner en juego un conjunto de supuestos que dan cuenta de concepciones previas que se tienen respecto del sujeto “a formar”, el tipo de formación, significados acerca de la enseñanza, los aprendizajes, la práctica pedagógica y docente. “[...] formación que da cuenta de transformaciones en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2008: 23).

La práctica docente es altamente compleja y se desarrolla en escenarios singulares, cotidianos, bordeados y surcados por el contexto, por condiciones

sociales, históricas e institucionales y trasciende el espacio del aula. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que estas se expresan dan cuenta de su carácter imprevisible. Achilli (2008) nos invita a reconocerla en su doble sentido: como práctica de enseñanza, porque tiene que ver con la formación, pero en simultáneo existe la posibilidad de apropiarse del propio trabajo, del “mismo oficio magisterial” construyendo recorridos acerca de “cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar [...] trasciende la práctica pedagógica³ al suponer un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2008: 23).

Por otro lado, diferentes autores piensan la formación ligada a las políticas estatales en clave de “trabajo docente”, al que definen como una construcción sociohistórica (Birgin, 1999; Feldfeber, 2007); desde la perspectiva sindical Miguel Duhalde⁴ (2020), sostiene que “trabajo docente” es una categoría teórica y política, cuya constitución tiene que ver con tres dimensiones:

- a. *puesto de trabajo* (condiciones determinadas que despliegan un proceso de trabajo diferente);
- b. *institucional* (donde se constituyen esos puestos de trabajo, es decir, la *cultura escolar*) y
- c. *curricular* (en tanto trabajadores del conocimiento y de la cultura). (Homar, Chaves, 2022:12).

3 Achilli (2008) utiliza la categoría “Práctica pedagógica” para referir a la práctica que se desarrolla en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento.

4 Reconstruimos a modo de notas las contribuciones de Duhalde en el ciclo de charlas impulsado por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos: «Pensar y hacer Escuela en contextos de Pandemia» en junio de 2020.

En esta línea, Dalinger (2021) retoma la noción de *trabajo docente* como categoría *política*. Dirá: “la dimensión del puesto de trabajo, refiere a las diferentes posiciones que ocupan los docentes en una escuela, a las características y tareas que se les atribuyen, a las condiciones y procesos que se despliegan en torno a cada puesto (Duhalde, 2020)” (Dalinger, 2021: 111). Siguiendo las contribuciones de González, H. et al. (2009) sostiene que el concepto de *puesto de trabajo* remite y articula a:

[...] qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo; es decir, ubica claramente el hacer del docente en la materialidad de la situación de trabajo. (González citado en Dalinger, 2021: 111)

Es importante destacar que formación, práctica, trabajo docente e investigación tienen en común el trabajo con el conocimiento. Conocimiento que se configura en el campo de intersección (Achilli, 2008) entre investigación –ámbito en el que se genera/construye– y las acciones derivadas de la práctica o el trabajo docente –ámbito de las enseñanzas y los aprendizajes–.

Formación e investigación son prácticas atravesadas por el conocimiento, la pregunta, la reflexión, la problematización. No obstante, tienen que ver con “lógicas de oficios diferentes” (Achilli, 2008: 26).

Dos oficios diferentes: objetivos y lógicas	
Investigación	Formación Docente
Problema de investigación: ¿Qué quiero <i>conocer</i> ?; ¿Por qué, para qué y cómo?	Problema pedagógico: ¿Qué quiero <i>enseñar</i> ?; ¿Por qué, para qué y cómo?
Perspectivas conceptuales explícitas	Necesidad de construir un problema a enseñar; seleccionar, recortar
Estrategias metodológicas	Estrategias didácticas
Análisis interpretativos	Reflexiones sobre la práctica
Condiciones y tiempos	Condiciones y tiempos

Cuadro elaboración propia, Equipo de la cátedra Investigación Educativa, FHAYCS.

La lógica y objetivos que orientan la formación docente tienen que ver con un “proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimiento a enseñar y aprender” (Achilli, 2008: 17).

En el caso de la investigación los objetivos y lógicas se focalizan en la construcción de una problemática de investigación que intenta recuperar saberes, habilitar la producción de conocimiento acerca de prácticas transformadoras, emancipatorias, que no están documentadas, habilita la posibilidad de visibilizar que los trabajadores de la educación producen conocimientos en la escuela.

Creemos en la formación en investigación desde una racionalidad emancipatoria porque apunta a que trabajadores de la educación y estudiantes “[...] se reconozcan como productores de conocimiento a partir de prácticas reflexivas que instalen preguntas, generen rupturas, pongan en tensión lo ya sabido [...] que permitan reconocer las complejidades y desigualdades del campo educativo” (Chamorro, Francisconi, Villanueva, 2019: 4).

Definir a la investigación desde una perspectiva crítica-emancipatoria en clave de preguntas y desnaturalizaciones, de praxis específica, articulada, fundamentada y situada, nos habilita a identificar *huellas, vestigios, marcas que otros dejaron para seguir esas pistas*, posibilitando el conocimiento de algo que ha existido, señal o indicio que da a conocer lo oculto, “conjetura que permite inferir algo de lo que no se tiene conocimiento directo, memoria o noticia de hechos” (Cancina, 2008: 7-8).

El sentido político de la investigación educativa en la formación docente nos convoca a reconocer a la educación como derecho social y al trabajo docente como espacio colectivo de producción de conocimiento. Por eso consideramos que su “enseñanza sólo es posible si se produce en relación al contexto, desde una racionalidad emancipatoria para que nuestros estudiantes reconozcan las complejidades y desigualdades del campo educativo (Bourdieu, 1976)” (Homar, Altamirano, Francisconi, 2015: 2352).

Bibliografía

Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editores

Cancina, P. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Homo Sapiens

Chamorro, N., Francisconi, A. y Villanueva, M. (2019). *La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa*. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel Superior. AIDU-FHyA, UNR.

Dalinger, M. (2020). *El trabajo docente en la escuela secundaria de jóvenes y adultos. Un abordaje desde la perspectiva socio antropológica*. En Bruera, R., Cravero, R., Delupi, B., Venezia, N. G., Roldán, M., Salinas Gómez, M. y Suárez, M. (Comp.) IX Jornadas de estudiantes, tesistas y becarixs. Producir conocimientos situados en ciencias sociales: apuestas y retos en la escritura y divulgación. (108-116). [PDF]. CEA / IIFAP / CIECS / IPSIS. Facultad de Ciencias Sociales-UNC.

Francisconi, A. y Homar, A. (2022) *Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas*. [Documento de trabajo]. Cátedra Investigación Educativa. FHyCS, UADER.

Galarraga, G., Homar, A. (2018) *Formación y trabajo docente. Polémicas en torno a las lógicas y supuestos que las sostienen*. Actas de ponencias del IV Seminario de la Red ESTRADO Argentina. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Homar, A. (2011). *Proceso de Autoevaluación Institucional en el marco del proceso de normalización*. Informe Final. [Documento de trabajo]. Secretaría Académica. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.

- Homar, A. (2013) Algunas miradas sobre las políticas y prácticas de evaluación del trabajo docente. En *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. II Seminario Nacional de la Red Estrado. 591-596. Editorial Fundación La Hendija. http://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf
- Homar, A. (2017) *Las políticas de formación docente desde los noventa hasta la actualidad*. Ponencia Panel: Estado, política y escuela pública. Primeras Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. 4 y 5 de mayo. Concepción del Uruguay (Entre Ríos, Argentina) Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER.
- Homar, A. (2020). *Formación docente como campo de problematización de la investigación educativa*. [Documento de trabajo]. Cátedra Investigación Educativa. FHAyCS, UADER.
- Homar, A., Chamorro, N. y Barsanti, L. (2012) *Tramas y tensiones de una apuesta político académica. La investigación educativa en la formación de profesores para la escuela secundaria*. Jornadas pedagógicas. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – UADER-
- Homar, A., Altamirano, G. y Francisconi, A. (2015). *Algunos dilemas en la enseñanza de la investigación*. En: Sanjurjo, Liliana Olga Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. 1ª ed. - Rosario : Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO-DE-ACTAS-Rosario.pdf>
- Homar, A. y Chaves, M. (2022) *Aproximaciones a la función polifónica de los coordinadores en las escuelas de jóvenes y adultos entrerrianas*. Artículo en evaluación. Polifonías Revista de Educación. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa N° 29. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Propuesta Educativa Número 29 – Año 15

Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_06.pdf

Formación docente e investigación educativa. Tramas y disputas en la construcción del campo

*Amalia Homar
Mario Villanueva
Alfonsina Francisconi
Mariana Dalinger
Gisela Altamirano*

Entendemos la investigación desde una perspectiva sociocrítica, a partir de los aportes que nos traen las epistemologías del sur, los feminismos y los pensadores latinoamericanos. Una práctica que interpela la realidad en un contexto sociohistórico determinado, que desnaturaliza, reconoce complejidades y tensiones; se interroga sobre el lugar de los actores institucionales y sus prácticas.

Nuestro objeto de estudio lo constituyen las problemáticas socioeducativas que atraviesan a los jóvenes y adultos que transitan la escuela secundaria en sus diferentes modalidades, escenario del futuro trabajo docente. Encaramos nuestras prácticas en clave de derechos humanos y desde las pedagogías de las memorias (Jelin, 2002), lo que implica reconocernos como sujetos históricos en un proceso donde se recupera y se rescribe el sentido del pasado, se elaboran respuestas frente a los hechos cotidianos del presente, se vinculan expectativas futuras que reconocen la pluralidad de otros. Enfatizamos el compromiso político del investigador (Sirvent, 2018) con las marcas de nuestra historia reciente, acción que se entrama con la función social del conocimiento y la dimensión política de la universidad.

El escenario histórico y político de la enseñanza de la investigación se inscribe en un campo de disputas más amplio respecto de su lugar y sentido en la formación docente y supone una compleja trama de relaciones. La incorporación de la Investigación Educativa como espacio curricular obligatorio en los

planes de estudio de la FHAyCS- UADER nos habilita a poner en contacto a los estudiantes con la producción de conocimiento en este campo, y generar condiciones para la apropiación de herramientas teórico-metodológicas que les posibiliten la construcción de objetos de conocimiento, a partir de la problematización de la realidad socioeducativa.

En el devenir de este espacio curricular asociado a las políticas educativas y curriculares –instauradas inicialmente en la década de los ochenta y noventa, en los institutos superiores de formación docente, y posteriormente en el ámbito de la UADER desde el año 2000– confluyen y se entraman nuestras trayectorias formativas, experiencias, elecciones laborales, como parte de una trayectoria vital docente, que se entrecruzan en la construcción de un espacio institucional.

Intentamos mostrar la compleja relación entre nuestra propuesta de trabajo, la apropiación de algunos aspectos del oficio de la investigación en las y los estudiantes y algunas tensiones que las atraviesan, haciendo nuestras las palabras de Stenhouse:

Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica. (1991: 9)

Algunos antecedentes contextuales. Investigación educativa y formación docente en Entre Ríos

Consideramos que ubicar en clave sociohistórica el vínculo entre formación docente e investigación educativa, implica problematizar el desarrollo de esta compleja relación desde las políticas formativas para la educación superior en el contexto nacional y provincial. Por eso creemos que es importante atender a aquellos procesos que se entraman en la historia de la formación del magisterio

y del profesorado como función del Estado, atravesados por las definiciones curriculares e institucionales, y los debates teóricos-epistemológicos, didácticos y pedagógicos que configuran la formación docente y su vínculo con los demás niveles del sistema educativo.

En la provincia de Entre Ríos, desde la segunda mitad de la década de los ochenta la investigación educativa se incorpora en los planes de estudio como espacio curricular específico de la formación de maestros para la educación inicial, primaria y especial. Cappellacci, Lara y Slatman afirman que esta tardía incorporación “está estrechamente vinculada con los modos en que fue resolviéndose la tensión teoría-práctica en la formación de los docentes de nuestro país” (2014: 2), donde hasta entonces primaba un modelo deductivo-aplicativo. En el período en cuestión, esta se vuelca “hacia un modelo inductivo-innovador, que introduce nociones como las de investigación-acción o docente como profesional reflexivo, y que se propone ubicar a la práctica como objeto de estudio” (Soneyra, 2012 en Cappellacci, Lara y Slatman, 2014: 2).

Se trata de un momento sociohistórico marcado por el retorno a la democracia¹ y por el intento de restablecer una cultura con una amplia participación social, bajo el propósito de eliminar prácticas y normativas de corte autoritario instaladas en Argentina por la última dictadura cívico-militar (1976-1983). En el campo educativo esa democratización se expresa en políticas socioeducativas que impulsan la transformación de las instituciones y de las prácticas docentes desde la participación y distribución del poder. Se promueve la perspectiva de las pedagogías críticas centradas en el reconocimiento de la relevancia de la participación estudiantil, la generación de espacios institucionales para el trabajo colectivo dentro de la jornada laboral, el estímulo a lógicas participativas que problematicen las relaciones sociales al interior de las instituciones, y en el gobierno escolar. Se apunta a la democratización, instalando –o reinstalando– figuras institucionales como los centros de estudiantes, consejos escolares, entre otros.

1 El 10 de diciembre de 1983 asume el presidente electo Dr. Raúl Alfonsín, luego de ocho años de un gobierno de facto caracterizado por la persecución de la actividad política, la suspensión de las instituciones democráticas, el terrorismo de Estado y la vulneración de los derechos humanos, con profundas consecuencias económicas, sociopolíticas, educativas y culturales, cuyas huellas perduran hasta el presente.

[...] en Entre Ríos –al igual que en varias provincias, entre ellas, Neuquén, Río Negro y Misiones– [...] se impulsa un proceso que el gobierno de la educación define como *transformación curricular*; establece un nuevo modo de organización de la escuela, el trabajo docente, el tiempo, el espacio, sostiene una concepción curricular, de aprendizaje, enseñanza y evaluación, que intenta generar rupturas con la existente. (Homar, 2010: 21-22)

Si bien, se inicia en Entre Ríos en 1986 en escuelas secundarias, se extiende en los años siguientes a las escuelas primarias y a la formación docente.

Del análisis del Documento Político y objetivos de la Transformación Curricular (Homar, 2010) se desprende que la misma está orientada a alcanzar grandes innovaciones pedagógicas: la actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización, la vinculación con el contexto socioregional y la problemática del mundo del trabajo como objeto de estudio. Se define la organización curricular y laboral como interdisciplinaria, para lo cual se define el reconocimiento salarial de los tiempos que insume el encuentro con otros trabajadores para organizar las propuestas de enseñanza; a ello se suman nuevas figuras como las consejerías de curso o los proyectos especiales (Homar, 2010).

Varias de las definiciones provinciales antes enunciadas guardan coherencia con las políticas educativas impulsadas por el entonces presidente Raúl Alfonsín (1983-1989), porque priorizó en un primer momento el desmantelamiento del Proyecto Educativo Autoritario 1976-1983 (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983) aspirando a horizontalizar los vínculos pedagógicos y democratizar las instituciones, frente a una agenda internacional que apuntaba a la jerarquización y profesionalización docente.

En los últimos años del gobierno alfonsinista (1987-1989) se impulsa el programa “Política de Transformación Educativa” instalando un nuevo formato curricular flexible y adaptable en la formación docente para el nivel inicial (pre-primaria) y primario, denominado “Curriculum Maestros de Educación

Básica” (Resolución N° 530/88 Ministerio de Educación y Justicia)². Este diseño articula una formación teórico-práctica desde el comienzo de la carrera, con una concepción de práctica docente vinculada al trabajo de campo, habilita la inserción en las escuelas, los espacios de educación no formal, y entiende a la investigación como indagación en terreno. De este modo, problematización e investigación ocupan un lugar central.

Creemos que la transformación curricular de la formación docente puesta en marcha por aquellos años en Entre Ríos durante la gestión de Marta Zamarripa, directora de enseñanza superior, implica interesantes avances cualitativos respecto de las políticas educativas nacionales. Junto a la creación de institutos terciarios en diferentes ciudades de la provincia, cuya carrera principal es el profesorado de Enseñanza Primaria, se elaboran nuevos planes de estudios que piensan la formación docente desde los principios sostenidos en el proceso de transición democrática, en clave de memoria y derechos humanos.

En el año 1990 los cambios curriculares se implementan en la provincia avalados por el Decreto N° 2625/90 MBSCE, marco normativo que aprueba el Plan de Estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria. En sus fundamentos, se destaca la conformación de un equipo interdisciplinario que conduce un proceso de trabajo participativo, conjuntamente con la dirección de enseñanza primaria, planeamiento y gremios docentes, que se involucran en su

2 La estructura del “Curriculum Maestros de Educación Básica” (MEB) se enmarca en el debate sobre la extensión de la formación docente magisterial. La resolución ministerial aprueba un curriculum académico de cuatro años de duración, transfiere veinticinco Escuelas Normales Superiores (entre ellas la Escuela Normal Superior “José María Torres”, de Paraná) a la órbita de la Dirección Nacional de Enseñanza Superior y autoriza a la misma la aplicación del nuevo plan de estudios. Se incluye a estas escuelas en la misma categoría de los Institutos de Educación Superior, manteniendo su denominación histórica y dotándolas de una organización en departamentos complementarios por nivel: Departamento de Educación Inicial; de Educación Primaria; de Ciclo Básico (1° a 3° año de la educación media) y de Formación Docente (abarca los cuatro años del magisterio, integrando las áreas curriculares de Ciencias del Lenguaje, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciencias de la Matemática). Desde perspectivas críticas y democratizadoras que abonaban la construcción de conocimientos científicos y saberes que integren teoría y práctica, el plan de estudios MEB recogía los cuestionamientos a los modelos formativos desarrollados en el periodo anterior, a la vez que ampliaba la formación magisterial y habilitaba circuitos de ingreso de estudiantes con otros recorridos (bachilleratos para adultos u otras carreras de educación media) así como el reconocimiento del trayecto formativo como equivalencia de otros estudios superiores o universitarios.

elaboración desde años anteriores. Se habla de “la profunda crisis que afecta al programa emancipatorio de la escuela pública argentina” declarando que

[...] la autointerpretación positivista de la ciencia, el funcionalismo sociológico y la pedagogía conductista, conspiran contra la esencia emancipatoria de la escuela. La meta de la reforma curricular no es otra que formar un docente acorde a la esencia liberadora de la educación, que [el educador] se constituya en un auténtico agente y promotor de la transformación social, en aras de una sociedad libre y justa, que procesa sus relaciones en un estado constitucional democrático, coherente con la política de transformación del sistema educacional iniciada en la actual gestión de gobierno. (Anexo I, Decreto 2625/90 MBSCE)

En el documento se define al currículum como una construcción participativa, abierta, flexible, y se piensa a la formación docente como respuesta a una escuela que se organiza en ciclos, con asignación de tiempos institucionales para el trabajo docente colectivo. Un plan de estudios que se pone en marcha en los institutos de educación superior de Entre Ríos, organizado alrededor de “núcleos problemáticos” que asumen a la interdisciplinariedad como una cosmovisión que integra contextos, sujetos y conocimientos. Cada núcleo está integrado por diferentes disciplinas, un “eje problematizador”, los fundamentos, su organización y dinámica.

Allí se incorpora como núcleo el “Taller de Investigación I” en el primer año, integrado por la disciplina “Problemática Educativa”, y en segundo año en el núcleo Taller de Ensayo e Investigación” cuyas disciplinas son “Problemática Educativa” y “Práctica de la Enseñanza”. Ambos talleres se configuran como cátedras compartidas, cuyo eje problematizador es “Comprender que la investigación es un elemento indisoluble de la práctica y experiencia concretas para la formación docente”.

En los fundamentos del plan de estudio se destaca la necesidad de que los alumnos-docentes desde el inicio de su formación se vinculen con la realidad educativa para modificarla; se habilite el contacto directo con la realidad sociocultural en que se inscribe lo educativo. Se espera que este espacio curricular se transforme en el “ámbito de tratamiento de las problemáticas de los distintos núcleos”.

La puesta en vigencia de este plan de estudio en las instituciones de educación superior de la provincia generó un interesante proceso de reflexión, discusión, renovación e intercambio atento a las condiciones de posibilidad que se habilitaron e impulsaron.

En este sentido, se abren debates en torno del perfeccionamiento docente, concebido como parte del trabajo institucional, en tanto está centrado en la revisión de las prácticas e integrado al currículum. En palabras de Zulma Gieco de Moran³, se piensa la transformación curricular a partir de la necesidad de

[...] la participación como factor esencial protagónico [...] es el eje desde el que se define el proyecto curricular [...] desde una concepción de aprendizaje que deja de visualizarse como producto individual y entendiéndolo como un proceso continuo, integral y grupal; que implica y respeta la diversidad de tiempos y posibilidades [...] y los acuerdos institucionales. (Homar, 2010: 23)

La puesta en marcha de un currículum sostenido en una perspectiva interdisciplinaria, organizado alrededor de nudos problemáticos con un horizonte de sentido puesto en la democratización, es acompañado desde el punto de vista laboral por la asignación de horas extra áulicas como garantía de espacios de trabajo colectivo.

Estos avances y definiciones son puestos en jaque en la década de los noventa, en el marco de su programa de reforma del Estado, impulsadas a nivel nacional durante el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999). En efecto, en el campo de la educación el foco está puesto en lo que dieron en llamar “la transformación educativa”, donde la formación docente cobra centralidad. Vale señalar que dicha transformación forma parte del programa económico neoliberal-neoconservador, de ajuste estructural en diferentes dimensiones del Estado, que se expresan fundamentalmente en tres principios: descentralización, privatización y desregulación de los servicios. Tanto en Argentina como en América Latina, este programa global de reformas responde a lineamientos

3 Zulma Gieco de Morán era la directora de Educación Primaria del Consejo General de Educación de Entre Ríos en 1991. Esta cita fue tomada del “Mensaje a los docentes de la provincia”, publicado en Revista Aulas Dinámica, Ediciones Edel, 1991, Entre Ríos.

y condiciones dispuestos por parte de organismos financieros internacionales –Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID)– que se posicionan como actores sociales que disputan el poder de los estados nacionales, al constituirse como agencias financieras y técnicas que orientan las transformaciones ejecutadas.

De ese modo las políticas de formación docente quedan ligadas a la reforma global del sistema educativo y de la cosa pública en su conjunto. La concepción de sistema educativo define el “rol del docente” como actor estratégico, y en esto ancla la relación con conceptos de abundante circulación en el discurso oficial, entre los especialistas, en el campo curricular y que paulatinamente se fueron incorporando al sentido común y al lenguaje de los docentes: *calidad, eficacia, eficiencia, conocimiento, competencia, profesionalización docente*.

Las consecuencias de los procesos de reforma del Estado y de aplicación de las políticas derivadas del modelo neoliberal, han sido similares en casi todos los países de la región en términos de primacía del sector financiero de la economía, polarización social, profundización de la pobreza y crecimiento del desempleo; y disolución de los lazos de integración ciudadana fundados en políticas de aspiración universal, entre otras. (Feldfeber y Gluz, 2011: 341)

Este plan de reformas estructurales tiene su expresión en distintas leyes que asumen un rol preponderante como instrumentos de legitimidad: la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24.049 (sancionada en 1991 y promulgada en 1992)⁴, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)⁵, el Pacto Federal Educativo (suscripto en 1994 y

4 La Ley N° 24049 transfiere, sin presupuesto, instituciones de dependencia nacional hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

5 La Ley N° 24125 establece los objetivos de la educación, acorde al programa político del gobierno. Instituye las normas vinculadas a la organización y unidad del sistema nacional de educación, explicita los principios generales de la política educativa y la estructura del sistema, e introduce definiciones respecto de derechos y obligaciones, del gobierno y administración de la educación, la calidad, el financiamiento.

convertido Ley N° 24.856 en 1997)⁶, y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)⁷. Este paquete normativo centraliza los rubros de mayor incidencia en el control ideológico y político de la educación, e instala como principio “la eficacia” que tienen que alcanzar los sistemas educativos, las escuelas y los trabajadores, bajo postulados de autonomía y competencia fundados en lógicas mercantilistas e individualistas. A su vez, reduce la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de la educación pública e instala la generación de proyectos y políticas focalizadas para acceder a financiamientos específicos.

La Ley Federal instala la transformación de la formación docente y define como objetivo del grado no universitario “Perfeccionar, con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. *Formar investigadores y administradores educativos*” (artículo 19° inciso b), mientras que la Ley de Educación Superior encarga a las jurisdicciones arbitrar los medios para que los Institutos “garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales y promoverán el *desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras*” [el destacado es nuestro] (artículo 21° Ley Federal).

6 El Pacto Federal Educativo fue un acuerdo firmado entre veintidós gobernadores y el intendente de CABA, en San Juan, el 11 de septiembre de 1994. En él el gobierno nacional se comprometía a aportar fondos para infraestructura escolar, equipamiento y capacitación docente, que serían ejecutados con aporte de las jurisdicciones durante los siguientes cinco años, bajo el compromiso de parte de estas de reorientar el gasto en un plan de gestión eficiente que apunte a mejorar la gestión educativa, fortalecer la autonomía institucional, crear mecanismos de evaluación y mejorar la calidad de la formación docente. En este sentido, se constituyó como dispositivo para concertar federalmente las acciones y los recursos en el marco de la política de reforma.

7 La Ley N° 24521, sancionada en julio y reglamentada en septiembre de 1995 comprende a todas las instituciones –universitarias y no universitarias– de educación superior. Establece los fines y objetivos de la educación superior, los requisitos de ingreso, los derechos, obligaciones y atribuciones de docentes e instituciones, los mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad educativa (la creación de la CONEAU entre ellos) y vinculados al sostenimiento y el régimen económico financiero del sistema. En ella aparecen marcas características de un Estado que se desplaza de sus funciones de planificación y ejecución, hacia el control y regulación del mercado, característica de un Estado evaluador neoliberal.

Durante los noventa, las medidas que se impulsan se justifican a partir de diagnósticos que enfatizan la situación de crisis de eficiencia, eficacia y calidad del sistema educativo. La Red Federal de Formación Docente es el dispositivo que se crea para centralizar la capacitación, la reformulación de los planes de estudios, definir los “contenidos básicos comunes”, además de reservarse la decisión sobre la habilitación y validez de los nuevos títulos que otorgarán los institutos no universitarios del país.

Se plantea un doble objetivo respecto a la capacitación; por un lado, proporcionar conocimientos y habilidades para el desempeño en una escuela concebida para preparar individuos aptos para la competencia y, por el otro, disciplinar en la búsqueda individual de la “valoración social”, la “retribución adecuada”, y la ubicación correspondiente según éxitos y rendimientos.

El énfasis en la “calidad”, evaluación como control y rendición de cuentas, la eficiencia, la reforma curricular, la “capacitación” docente asimilada a “reciclaje” son algunas de las notas destacadas de las políticas educativas de esta década justificadas en la necesidad de articular y subordinar las respuestas del sistema educativo a las demandas del mercado. Capacitación y profesionalización que, implícita y explícitamente, contiene fuertes cuestionamientos a la formación y al trabajo docente, instalan sospechas [...] los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios prescriptos y por eso se hace necesario “reconvertirlos”. (Homar, 2019: 36)

En las normativas y documentos oficiales la función de investigación aparece ligada al perfeccionamiento, desarrollo e innovación; apuntando a la promoción del diseño, implementación y evaluación de estrategias superadoras, la recolección, sistematización, evaluación y la difusión de experiencias innovadoras de docentes y escuelas, la contribución en la generación de marcos conceptuales que fundamentan los diferentes cursos de acción. Se explicita que:

La interacción de las tres funciones [formación inicial, actualización y perfeccionamiento, e investigación] genera el espacio concreto de cada una de las instituciones, en relación con sus respectivas zonas de influencia. Así, los institutos de formación docente continua podrán desarrollar acciones cooperativas con: Instituciones de otros niveles, otras instituciones de formación docente continua, equipos de conducción y/o supervisión de las provincias, de la Ciudad de Buenos Aires, otras instituciones de la comunidad. (Ministerio de Cultura y Educación, 1997: 10)

Mientras se amplían las funciones de los institutos, en perfeccionamiento docente e investigación en las que no tienen tradición, se instala la necesidad de acreditación de los mismos desde una perspectiva de evaluación como control y rendición de cuentas. Entre los fundamentos se indica la necesidad de actualización de la organización institucional y académica de los ISFD y la adecuación de su oferta a las demandas de la nueva estructura del sistema educativo.

En el documento A-I4⁸ (Resolución N° 63/1997 CFCyE) se fijan los criterios de evaluación de los institutos para acceder a la acreditación

[...] calidad y factibilidad del proyecto educativo, titulación del personal docente, producción científica y pedagógica, evolución histórica de la matrícula e índices cuantitativos de aprobación, retención y graduación, actividades de capacitación docente en servicio brindadas y de cooperación con otras instituciones, servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada institución. (Documento A-I4. 1997)

Estos objetivos en condiciones de ajuste y desocupación, instalan rápidamente la sospecha de la posibilidad de cierre de aquellos institutos que no den respuesta a esos criterios. El avance de las políticas neoliberales de ajuste menemista se refleja también en Entre Ríos, iniciando un camino sin retorno sobre los principios educativo-curriculares puestos en marcha en la década anterior.

En 1993, durante la gobernación del contador Mario Armando Moine (1991-1995), esas medidas de ajuste se ven reflejadas en la modificación del plan de estudio de formación de maestros, que tienen su expresión normativa en el Decreto N° 2461/94, refrendado por el gobernador. Dos son los argumentos centrales del decreto para justificar la derogación del Plan de estudio vigente (Decreto N° 2625/90 MBSCE): la transferencia de los servicios educativos nacionales a la provincia y las recomendaciones del Consejo Federal de Educación.

Para la formación docente y el espacio curricular de Investigación Educativa significó la pérdida del trabajo en cátedras compartidas dentro de los núcleos Taller de Investigación I: Problemática Educativa y Taller de Investigación II: Problemática Educativa y la disminución de las horas cátedra de este último.

8 Documento A I4: “Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua”

A ello se agrega la reducción de horas destinadas a la Residencia Docente, y la desaparición de los Talleres Optativos para estudiantes de tercer año. A esto se sumó la decisión de no asignar horas extraáulicas, como garantía del trabajo colectivo, a aquellos docentes que se insertan en la carrera o acceden a otros espacios curriculares a partir de la nueva normativa (Resolución N° 1625/95 CGE, N° 1207/95 DGE y ampliatorias sucesivas). A su vez se definió, en 1995 mediante una circular interna de la Dirección de Enseñanza Superior, el cese de las horas correspondientes a las funciones de los coordinadores de Núcleos.

Paradójicamente, en las instituciones transferidas en el marco de la Ley N° 24049, se impulsó la puesta en marcha del plan de estudios mencionado, sin las condiciones laborales que se habían generado y garantizado a partir de 1990. En 1994, el gobernador de Entre Ríos aprueba un nuevo plan de estudios (Decreto 2461/94 Gob.) que mantiene los criterios básicos del diseño curricular anterior –interdisciplina, organización por núcleos problemáticos, trabajo en equipo compartido–sin garantizar las condiciones para el trabajo colectivo. Asimismo, en los fundamentos de este plan se identifican principios y definiciones del programa neoliberal cuya norma central es la Ley Federal de Educación.

Los dispositivos de la reforma educativa de los 90, tanto a nivel nacional como en las jurisdicciones, modifican los sentidos construidos alrededor del espacio curricular específico de Investigación. Las prescripciones de la perspectiva oficial de la reforma educativa la transformaron en un espacio residual. Su pasaje de la enseñanza a su institucionalización como una función del sistema formador (Cappellacci, Lara y Slatman, 2014), lejos de ser promovida mediante recursos que apunten al crecimiento académico, se convierte en un factor de exclusión. Los proyectos de investigación que se sostienen en los institutos respondieron a iniciativas individuales o grupales de docentes que ya tenían antecedentes o formación de posgrado en este campo.

En este sentido, los cambios promovidos desde el plan de estudio de la transformación curricular en la formación de maestros en Entre Ríos se clausuran con la implementación de la Ley Federal de Educación (sancionada en 1993).

En esta provincia, la transferencia de las instituciones nacionales y las primeras modificaciones del plan de estudios definidas en 1994, comenzaron a marcar un camino sin retorno en el proceso de transformación curricular iniciado en la década anterior. Proceso que quedó deslegitimado en el discurso oficial ante la promulgación del Decreto 1631/01 Gob., firmado por el gobernador Sergio Montiel, que puso en vigencia nuevos “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua en la Provincia de Entre Ríos”. Los mismos prevén una organización y estructura común para todas las carreras que se cursan en el ámbito jurisdiccional desde el año 1999 (Resolución N° 4478/1999 CGE).

En coherencia con los planteos nacionales antes enunciados, los cinco documentos que integran los anexos explican que “la política de la Transformación Educativa Provincial” se sustenta en los principios de la federalización educativa, la promoción de la identidad, la participación social, la formación en y para el trabajo, la igualdad de oportunidades a una educación de calidad, la atención a la diversidad, la jerarquización de la institución escolar. Describe el contexto sociopolítico, los desafíos para el sistema educativo y los objetivos de la formación docente continua, asociándola a la mejora de la calidad de la educación.

En analogía con las normativas y documentos nacionales, queda establecido que cada instituto, como base de la red federal, desarrollará de manera articulada las funciones de: a) formación docente inicial, b) capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, y c) promoción, desarrollo e investigación educativa.

La “actitud de investigación” aparece identificada como una “competencia” a desarrollar y en sus objetivos se apunta a la promoción de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

Los principios estructurantes de la organización curricular institucional ponen énfasis en el lugar de la práctica educativa como objeto de estudio y reflexión, al docente se lo nombra como profesional y se prioriza la autogestión como modo de organización curricular-institucional.

En los planes de estudio los espacios curriculares se organizan en trayectos formativos: trayecto básico común, trayecto específico de nivel, trayecto disciplinar, y trayecto focalizado de opción institucional. Las titulaciones se adecuan a la nueva estructura del sistema educativo. Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación General Básica 1 y 2; Profesorado de EGB 3 y Polimodal en cada campo disciplinar.

El Taller de Investigación Educativa es definido como el espacio curricular en el que se “articulan los contenidos básicos comunes de la formación docente con la práctica profesional”. Uno de sus propósitos es “la reconstrucción del conocimiento pedagógico y trascender la rutina [...] en la teoría y práctica educativa” (Decreto N° 1631/01 GOB: 22-23).

Tanto en el Profesorado de Educación Inicial como en el Profesorado para el Primer y Segundo ciclo de la Educación General Básica se incluyen el Taller de Investigación I, Taller de Investigación II y Taller de Investigación Educativa III, con una carga de 96, 64 y 128 horas cátedra respectivamente, distribuidas a lo largo de los tres años de la carrera. Por su parte, la estructura curricular de los profesados del tercer ciclo y de la educación polimodal cuentan con Taller de Investigación Educativa I, II y III en los tres primeros años del plan de estudio, con una carga de 128 horas cátedra cada uno. Estos son los últimos planes de estudio vigentes al momento de creación de nuestra universidad.

La Investigación Educativa en los profesorados de Educación Secundaria de la FHAyCS⁹

La Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), creada en el año 2000 por iniciativa del entonces gobernador Sergio Alberto Montiel a través de la Ley N° 9250, se gesta en un contexto político, social y económico complejo, no solo en Entre Ríos, sino en el país. Se constituye a partir de la transferencia de 28 establecimientos de educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitarios, con su personal administrativo y docente, ubicados en diferentes localidades de la provincia.

Dichas instituciones pasaron a conformar las cuatro unidades académicas que a la fecha concentran la mayor oferta universitaria de nuestro territorio: Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT), Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG), Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVyS), y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS).

La FHAyCS cuenta con sedes académicas en siete ciudades entrerrianas (Paraná, Concepción del Uruguay, Concordia, Gualaguaychú, Federación, Oro Verde y La Picada). Integra en su oferta todos los niveles del sistema educativo, desde el inicial hasta el posgrado, y concentra la mayor cantidad de carreras de la Universidad (21 profesorados, 9 licenciaturas, 8 tecnicaturas, 2 traductorados, 3 maestrías y 2 especializaciones). Los antecedentes históricos y fundacionales de varias de las instituciones y la actual oferta educativa posicionan a la Facultad como un punto de referencia en el campo de la formación docente.

La particularidad de su origen inédito constituyó en sí mismo un punto de conflicto por lo que significó la dispersión geográfica y las indefiniciones presupuestarias.

9 Cabe aclarar que siempre nos estamos refiriendo aquí a los profesorados para la educación secundaria, en tanto los profesorados para la educación primaria e inicial de la FHAyCS han tenido procesos recientes de transformación curricular a partir de los cuales los nuevos planes de estudio (2009) amplían los espacios de Investigación Educativa.

A ello se sumó la ausencia de claridad e información fehaciente. El ocultamiento de los informes de CONEAU [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria], su minimización y/o no cumplimiento fueron la nota destacada de los primeros tiempos. La decisión de avanzar con la implementación del proyecto primó sobre la racionalidad que se pone en juego en el momento fundacional de cualquier universidad. [...] Entre las diversas formas de expresión del malestar, las movilizaciones y “la toma de la universidad”, se constituyen en un símbolo de la lucha y un modo de visibilizar el conflicto, donde los estudiantes pasan a ocupar un lugar de relevancia por su alto grado de participación. (Homar y Heinze, 2017: 1151)

La transferencia de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), al crearse la Facultad, fue un hito en la constitución del campo de la investigación educativa dentro de nuestra Universidad. Una de las integrantes del equipo de trabajo –la profesora Noelia Chamorro– rememora aquellos momentos iniciales como parte de su biografía docente, y describe¹⁰ que se trata de un proceso caracterizado por conflictos, compromisos, desafíos, con “[...] una participación muy activa, muy convulsionada” por parte del cuerpo de profesores y profesoras. Un proceso marcado por luchas “[...] por nuestros derechos en relación a nuestra propia trayectoria docente, en las condiciones en que trabajamos; estabilidad, “intangibilidad salarial” que no impidió estar dispuestas a “apoyar toda esta cuestión que se estaba dando en la transformación de la política educativa de Entre Ríos”.

Asimismo, la creación de la Universidad y la propia Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales generó la puesta en marcha de diversas acciones. Una de ellas tiene que ver con un proceso de revisión de los planes de estudio vigentes en las distintas carreras que se venían dictando en las instituciones transferidas. La redefinición de los diseños curriculares existentes implicó poner en debate muchas de las concepciones de la reforma educativa presentes en esos planes. Se discute la tensión entre el campo pedagógico y el campo

¹⁰ Recuperamos aquí fragmentos de un relato narrativo de Noelia Chamorro, Profesora Adjunta Interina de Investigación Educativa hasta su jubilación, en el año 2021. A partir de sus memorias se refieren en el texto experiencias, sentires, vivencias que permiten engarzar las trayectorias laborales y el trabajo docente con las redefiniciones de política educativa, académica, curricular y el contexto social que signan el proceso de construcción del campo de la investigación educativa en la FHAYCS de la UADER. Accedimos a su relato mediante una entrevista realizada en el año 2021 en el marco de un trabajo final de posgrado realizado por uno de los integrantes del equipo de cátedra.

disciplinar, entre la investigación y la enseñanza, se configura un formato curricular que intenta ser común y organizado a partir de trayectos, se acuerda la presencia de un trayecto de fundamentación epistémica común a las diferentes carreras, licenciaturas, tecnicaturas y profesorados. Los nuevos planes de estudio comienzan a implementarse en el año 2001, y en el 2003 se inicia el desarrollo curricular de la cátedra que nos ocupa.

Se entrecruzan aquí aspectos vinculados a las condiciones de trabajo docente, de política educativa, del campo de las prácticas y de la enseñanza en un nuevo contexto, con regulaciones específicas en relación a lo curricular, los concursos docentes, la integración de equipos de cátedra y las funciones propias de la Universidad. Tal como relata la Profesora Noelia Chamorro, la elaboración de los primeros planes de estudio de la Facultad estuvieron acompañadas de “cambios que tienen que ver con el hacer propio de la vida universitaria, la vida académica; iniciando y continuando con experiencias no sólo en el desarrollo de la enseñanza de grado, sino también la extensión y la investigación”. La constitución de un equipo de cátedra es una cuestión que refiere como experiencia enriquecedora respecto del trabajo, exigencia y dedicación que implicó:

[...] se arma un equipo de investigación. Nuestra coordinadora, que ubicó como un hecho importante en lo que fuera hacer investigación, y la enseñanza de la investigación en la Facultad, fue Rosario Badano. Por su experiencia, por su modo de trabajo, por su apertura, porque formaba equipo, por los espacios [...] realmente un campo de experiencia interesante y una posibilidad de vivir de otro modo aquello [...] me refiero a mis recorridos, que venía durante mi trayectoria docente, la enseñanza y con experiencias de extensión y de investigación. (Relato de la profesora Noelia Chamorro)

Sostenemos que la construcción de este equipo y la lógica de trabajo de la cátedra instaló una ruptura con una tradición escolarizante, propia de los institutos que le dieron origen a la Facultad, donde cada profesor estaba a cargo de una asignatura, más allá de que los contenidos fuesen comunes a todas las carreras. Las características o notas sobresalientes del dispositivo diseñado tuvieron que ver con haberse constituido un único equipo de cátedra integrado por docentes con diferentes recorridos, la presencia de la figura de coordinadora, la instalación de prácticas académicas como las reuniones semanales de formación y la apertura de la cátedra universitaria a actividades de extensión e investigación.

El proceso de construcción, reconocimiento e institucionalización de la UADER, y particularmente en el caso de la FHAYCS, implicó sin embargo profundas variaciones en el sistema formador entrerriano, con fuertes implicancias en lo vinculado a la dimensión organizativa, territorial, disciplinar, curricular, académica, epistemológica que irá definiendo el perfil de la formación docente en esta unidad académica, pero también en lo referente a las condiciones y regulaciones del trabajo docente.

Desde el punto de vista curricular, en relación al lugar de la investigación educativa en las carreras de la Facultad antes mencionadas, destacamos la ostensible disminución de su presencia en la estructura de los planes de estudio, quedando reducida a un solo espacio, denominado Investigación Educativa, de carácter anual, con un total de 96 horas reloj anuales.

Cuando analizamos el “perfil de egresado” que se pretende alcanzar en las diferentes carreras en las que la cátedra es común, es interesante detenerse en la pluralidad de miradas, en el intento por construir una organización curricular común para todas las carreras y en las particularidades que se enfatizan en los diferentes planes de estudio. Mientras algunos ponen el acento en la investigación como instrumento de reflexión y transformación de las prácticas docentes, otros priorizan el campo disciplinar como objeto constitutivo de las mismas. En las distintas normativas que aprueban los planes de estudio de los profesorados se señala que “el eje que transversaliza los espacios académicos y se delimita como objeto específico es la práctica docente, entendida como una trama compleja de pensamiento y acción que deviene del enseñar y aprender, en un proceso intrincado, recursivo, impredecible, interactivo y abierto”¹¹.

La organización de los planes de estudio de los profesorados de educación secundaria se estructura en función de distintos trayectos de formación, los cuales vinculan diferentes saberes e intervenciones formativas. Esos trayectos son:

11 Resoluciones rectorales de la UADER que aprueban los distintos planes de estudio de las carreras Profesorados en Inglés, Francés, Italiano, Portugués, Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Filosofía, Ciencias Sociales, Psicología, Artes Visuales, Música, Canto Lírico e Instrumento.

a) **Trayecto de fundamentación epistémica:** su propósito es instalar espacios de ruptura respecto del lugar del conocimiento y de la ciencia en aristas sociales, culturales y educativas. Está constituido por Epistemología, Teoría Social y del Estado, y Semiótica. Se identifican como “asignaturas del tronco común”, se desarrollan en el primer año de las carreras y son comunes también a las licenciaturas y tecnicaturas.

b) **Trayecto pedagógico:** constituye el referente sociopolítico del campo educativo para su revisión y resignificación. Perfilado exclusivamente para la formación docente y vertebrado a partir de la práctica, permite articular e integrar los saberes del campo pedagógico-didáctico con el campo disciplinar. Se trata de las asignaturas Pedagogía, Didáctica, Sociología de la Educación, Problemática del Aprendizaje, Análisis Institucional, Investigación Educativa y Política Educativa.

La Investigación Educativa se ubica en el tercer año de los Profesorados de Inglés, Francés, Italiano, Portugués, Lengua y Literatura, Filosofía, Psicología, Artes Visuales, Canto Lírico e Instrumento. Si bien se mantiene en el mismo año, en el caso del Profesorado de Teatro tiene carácter cuatrimestral y en el Profesorado de Ciencias Sociales se denomina Investigación Educativa I. En los profesorados de Historia y de Geografía se ubica en cuarto año, en tanto en el Profesorado Universitario en Música está en el quinto año de la carrera.

c) **Trayecto disciplinar específico:** refiere al recorrido del conocimiento científico por las distintas áreas del saber, específicas del campo disciplinar de la carrera.

d) **Trayecto del campo profesional:** es la interacción de los distintos campos del conocimiento en la construcción de las prácticas docentes, objeto de la formación, en un proceso de profundización y especificidad, propias de la misma.

La propuesta del espacio no solo considera la recuperación de saberes y la articulación con otros campos y espacios del trayecto del que forma parte, sino que, además, pretende brindar herramientas a los estudiantes para que puedan observar críticamente los objetos disciplinares que serán, a futuro, objetos de enseñanza. Con ello, la mirada de la investigación cobra presencia

en la impronta de la problematización de distintas realidades educativas de las escuelas secundarias y sus modalidades y habilita la construcción de diseños cualitativos con aportes del enfoque socio antropológico-etnográfico.

La propuesta curricular de Investigación Educativa. Notas desde el presente

"Enseñar a investigar" connota desafíos y tiene que habilitar una permanente "disposición crítica", generar condiciones para apropiarse de un conjunto de herramientas teórico-metodológicas. Consideramos pertinente recuperar las diferentes *tensiones* que atraviesan la enseñanza de la investigación, identificadas por la antropóloga Elena Achilli (2000):

- La apropiación conceptual de los aspectos metodológicos para luego criticarlos y recrearlos en el proceso de investigación;
- La exigencia de sistematicidad y rigurosidad del proceso, sin que ello neutralice la imaginación y creatividad de quienes están "aprendiendo" a investigar;
- La transmisión de las complejidades y dificultades del oficio del investigador –para evitar reduccionismos y simplificaciones en el conocimiento– sin inhibir, ni generar un permanente estado de confusión;
- La ruptura con el *empirismo* a que puede llevar el *trabajo de campo* y las dificultades de construir tramas conceptuales que posibiliten integrar y relacionar la información;
- Los requisitos de la *escritura* de proyectos o informes de investigación y la anulación de los estilos personales.

Referenciando nuestro trabajo docente en los planteos de Achilli, destacamos que la presencia de la investigación educativa, en los profesorados de educación secundaria en nuestra Facultad, está ligada a la historia y recorridos de los

institutos de educación superior no universitaria sobre los que se erige nuestra Universidad y, especialmente, la FHAYCS. Por lo cual, la formación docente universitaria en nuestra institución es una continuidad de un proceso histórico anterior complejo, rico de experiencias y perspectivas que tensionaron y tensionan las miradas sobre la misma.

Este espacio común de abordaje interdisciplinario, con estudiantes provenientes de diversos campos disciplinares y trayectorias, evidencia su relevancia formativa en los diálogos que habilita, en el valioso encuentro de bagajes teóricos y experienciales, aportados por otros espacios (del mismo trayecto, como así también del tronco común y el campo específico), que nutren los intercambios que aquí se propician. Consideramos que recuperar dichos aportes –desde el campo de la investigación educativa– se torna una apuesta político-pedagógica significativa, ya que tiene que nutrirse de perspectivas complejas que apunten a la construcción de conocimiento; que promuevan miradas críticas y agudas de las problemáticas socioeducativas y sus dimensiones.

En coincidencia con los planteos de Alicia de Alba (1995) consideramos que toda propuesta curricular es un espacio de disputas de sentidos y luchas de poder. La enseñanza de la investigación educativa supone una compleja trama de relaciones y, por ende, es parte de ese campo de disputas respecto de su lugar y su sentido, de las significaciones respecto de la relevancia que tiene enseñar investigación a futuros docentes, de las discusiones sobre su prioridad en los profesorados, acerca de su lugar en los espacios disciplinares y pedagógicos (Homar, Altamirano y Francisconi, 2015).

Por eso decimos que Investigación Educativa no es una asignatura más en los planes de estudio, nos desafía a una construcción epistemológica que rompa la linealidad de pensar la enseñanza como transmisión desde una racionalidad técnica/instrumental y a los docentes como los ejecutores del currículum prescripto, definido por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en las aulas. Racionalidad técnica/instrumental de la que nos advierte e invita a poner en debate Giroux para pensar a “los profesores como intelectuales transformativos”:

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios. (Giroux, 1990: 175)

Concebimos a la investigación educativa como una práctica social específica, articulada, fundamentada y anclada en un contexto histórico, socio estructural e institucional concreto, cuya génesis es la problematización de la realidad. “Su intencionalidad esencial es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad social en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen” (Sirvent, 2018: 171).

Creemos que el sentido político de este campo nos convoca a reconocer a la educación como derecho social y al trabajo docente como espacio colectivo de producción; la “formación docente sólo puede pensarse articulada con las instituciones educativas de la provincia y la región, en planes de acción conjunta” (Homar y Altamirano, 2018: 3).

Investigar nos posibilita, al decir de Cancina (2008), identificar huellas, vestigios, marcas que otros dejaron para seguir esas pistas; habilitando “el conocimiento de algo que ha existido, señal o indicio que da a conocer lo oculto, conjetura que permite inferir algo de lo que no se tiene información, memoria o noticia de hechos” (Cancina 2008, en Homar, Altamirano y Francisconi, 2015: 2352).

El carácter multiparadigmático de la investigación socioeducativa supone identificar diferentes tradiciones y posiciones en relación a la producción de conocimientos, su diversidad y la complejidad de sus tramas.

Construimos nuestra postura de enseñanza a partir de los debates que instalan las epistemologías del sur, las perspectivas latinoamericanas y feministas, en tensión con las perspectivas hegemónicas de carácter eurocentrista, colonial, patriarcal y androcentrista. En el marco de las diferentes tradiciones y perspectivas teórico epistemológicas hegemónicas y no hegemónicas, que históricamente tensionan y condicionan la producción de conocimiento en

el campo de las ciencias sociales y de la investigación educativa, asumimos el compromiso de profundizar y sostener modalidades pensadas *desde y para nuestros contextos y problemáticas* (Dalinger y Homar, 2021).

Vale señalar que la investigación social y educativa, al ser una práctica política, pretende problematizar y transformar las condiciones de desigualdad e injusticia social y educativa. Es por ello que planteamos como desafío visibilizar la riqueza y pluralidad de sentidos que construyen los sujetos en condiciones singulares de existencia. Este modo de concebir y hacer investigación *intenta ampliar los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad social y educativa, a la cual se reconoce como compleja y en permanentes procesos de creación y cambio.*

Desde este encuadre, reafirmamos que la incorporación de la investigación en trayectos de formación docente favorece la construcción de una mirada que problematiza, pregunta sobre lo cotidiano y sobre “lo evidente”, una mirada que reflexiona. En particular, nos interesa orientar a los estudiantes que cursan la Cátedra a la revisión de los modos de relación con el conocimiento¹² que han desarrollado a lo largo de su recorrido educativo, especialmente en el trayecto de formación docente. Esto supone reconocerse como sujetos sociales portadores de saberes, prejuicios, supuestos, nociones, ideas, conceptualizaciones respecto de la escuela secundaria, la práctica y el trabajo docente en diálogo con la especificidad del trayecto formativo en que se inscriben las carreras que cursan.

Nuestro proyecto de cátedra tiene como uno de sus propósitos centrales “que los estudiantes se reconozcan como productores de conocimiento a partir de prácticas reflexivas, que instalen preguntas, generen rupturas, pongan en tensión lo ya sabido [...] desde una racionalidad emancipatoria que permita reconocer las complejidades y desigualdades del campo educativo” (Chamorro, Francisconi, Villanueva, 2019: 4). En nuestra propuesta de enseñanza convergen, en un mismo espacio curricular, diferentes aristas. Por un lado, conocer qué es lo que se investiga, por el otro garantizar la apropiación de herramientas teórico-metodológicas que posibiliten concretar la construcción de objetos

12 Achilli, E. (2000). El sentido de la investigación en la formación docente. En *Investigación y formación docente*. (17-52) Laborde Editores.

de estudio a partir de la problematización de la realidad, y que el tránsito metodológico se plasme en la elaboración de un diseño de investigación con aproximación al trabajo de campo desde la perspectiva cualitativa.

Por eso, nuestra propuesta de trabajo está orientada a cuestionar la realidad socioeducativa, las problemáticas inherentes a la educación secundaria, las instituciones, los sujetos y sus prácticas. Estos se constituyen en objetos de análisis, porque generan oportunidades para que los estudiantes pongan en juego las miradas de los campos disciplinares de procedencia, las interpelen, interroguen desde procesos que habiliten rupturas con modos de relacionarse con saberes sustentados en la reproducción, abriendo caminos al extrañamiento respecto del objeto de conocimiento (Homar, 2020).

Acompañar a los estudiantes en la construcción de objetos de conocimiento implica ponerlos en contacto con la producción científica del campo y la dimensión teórico-metodológica que se pone en juego al conocer, en cuya opción está presente una perspectiva epistemológica que sostiene determinada concepción del mundo y de las relaciones sociales. Por ello, priorizamos el abordaje de la investigación educativa desde la metodología cualitativa, con aportes del enfoque socioantropológico y etnográfico, porque es una herramienta poderosa en la configuración de un estudiante como constructor y viajero por la experiencia de la investigación en diálogo con su formación docente.

Consideramos entonces que “enseñar a investigar” desde estos enfoques teórico-metodológicos posibilita la vinculación de las y los estudiantes con procesos de producción de conocimientos flexibles, orientados a construir una mirada comprensiva de la realidad socioeducativa y sus actores. Estos enfoques brindan aportes valiosos para objetivar aspectos de la realidad social y educativa, a la vez que suponen un ejercicio de reflexividad (Guber, 2004), por parte de quien investiga en el encuentro con el otro. Creemos que se trata de habilitar una construcción epistemológica que rompe la linealidad de pensarse como ejecutor/a, para significarse como constructor/a de prácticas investigativas y que, a la vez, puedan constituir a estas en objetos de conocimiento.

Hemos recorrido hasta aquí cuestiones históricas, políticas, curriculares, académicas, organizativas que redefinen la compleja relación entre investigación,

formación y trabajo docente en el país, en la provincia y en nuestra facultad. En ese entramado recuperamos problemáticas, acontecimientos, debates y luchas que nos ayudan a comprender el proceso de construcción de un campo disciplinar dentro de nuestra facultad, en el que inscribimos nuestra propuesta de enseñanza de la investigación educativa.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Cancina P (2008). *La investigación en psicoanálisis*. 1ra edición. Homo Sapiens.
- Cappellacci, I., Lara, L. y Slatman, R. (2014). De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años. [Ponencia] *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. NEES, UNCPBA. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/24>
- Chamorro, N., Francisconi, A. y Villanueva, M. (2019). La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa. [Ponencia] *Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel Superior*. Rosario, AIDU - FHyA, UNR.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. UNAM.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. *Revista Educ. Soc.* Vol. 32. N° 115. <https://www.scielo.br/j/es/a/GD3pCQDVvdCxkvqjZYFRtmB/?format=pdf&lang=es>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós
- Homar, A. (2010) *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. Secretaría de Educación y Estadísticas, CTERA.

- Homar, A. (2019). Cambios en las políticas de formación docente desde los noventa hasta la actualidad. En Tálamo Federico, Rozados Mariano (comp.) *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. AGMER Editora.
- Homar, A. (2020). *Formación docente como campo de problematización de la investigación educativa*. [Documento de trabajo]. Cátedra Investigación Educativa. FHAyCS, UADER.
- Homar, A., Altamirano, G. y Francisconi, A. (2015). Algunos dilemas en la enseñanza de la investigación. En L. Sanjurjo. *Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Rosario, Humanidades y Artes Ediciones. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO-DE-ACTAS-Rosario.pdf>
- Homar, A. y Altamirano, G. (s.f.). La enseñanza de la investigación en la formación docente. Ponencia: *Encuentro nacional del colectivo argentino de educadorxs que hacen investigación desde la escuela*. Manuscrito inédito.
- Homar, A. y Heinze, E. (2017). El proceso de creación y organización institucional de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) desde una perspectiva histórica. *Actas VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos*. pp. 1133-1154. UNL.
- Jelin, E. (2002) ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En *Los trabajos de la memoria*, Colección Memorias de la represión. Volumen 1. (17-38). Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3NILxFV>
- Sirvent, Maria Teresa (2018) Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En Suárez, Piovani y Postsmacher (Coord) *La investigación social y su práctica*. Edit. Teseo.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO.

Documentos y Normativas

Programa de la cátedra Investigación Educativa- Años 2019- 2022

Decreto 2625/90 MBSCE, aprueba el Plan de Estudios del Profesorado para la enseñanza primaria en Entre Ríos.

Decreto 2461/1994 GOB

Ley N° 24.049 (1991) Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)

Ley N° 24.856, Pacto Federal educativo

Ley N° 24.521 (1995) de Educación Superior

Documentos Transformación curricular de la provincia de Entre Ríos. Revista Aulas Dinámica. Ediciones Edel, Entre Ríos, 1991

Documento Político y objetivos de la escuela primaria. Transformación Curricular.

Documento N° 4. Devolución Encuentro Supervisores con la Licenciada Ana Cerruti.

Documento N° 7. Aprendizaje.

Documento N° 8. Evaluación I.

Morán de Gieco Zulma: Transformación curricular. Dirección de Enseñanza media y Artística.

EJE II



La enseñanza de la investigación. Perspectivas epistemológicas y metodológicas

Interpelaciones a la investigación social y educativa desde las epistemologías del sur, latinoamericanas y feministas

*Paula Mariana Dalinger
Amalia Homar*

La enseñanza de la investigación educativa en la formación docente nos desafía a acompañar la vinculación de los estudiantes con el oficio y las lógicas de la investigación cualitativa, socioantropológica y etnográfica. Posicionadas desde perspectivas epistemológicas del sur, latinoamericanas y feministas, nos proponemos que puedan involucrarse en procesos de investigación empíricos orientados a la comprensión de los fenómenos sociales y educativos.

Compartimos con Sirvent (2018) que no es posible investigar en un vacío histórico y social porque se trata de una práctica política orientada a la problematización y transformación de las condiciones de desigualdad e injusticia social y educativa. Lo que nos desafía de modo permanente a interpelar las concepciones de neutralidad y objetividad de la ciencia moderna en cuyos supuestos se ocultan situaciones de injusticia y vulneración de derechos de sujetos y comunidades.

Uno de los principales problemas epistemológicos de toda práctica de investigación, refiere al posicionamiento que asume quien investiga en el proceso de construcción del conocimiento. Sostenemos que los investigadores sociales, en su calidad de sujetos histórico-políticos, forman parte de la realidad que desean conocer. En coincidencia con Guber (2005), cuestionamos el dualismo filosófico que supone no aceptar la escisión entre sujeto y objeto de conocimiento

El investigador no conoce por situarse externamente a aquello que conoce, en el sentido de indeterminado que observa o revive lo dado, sino porque se ubica en una relación activa con lo que se propone conocer. Y esto significa que se involucra en la búsqueda y análisis de los condicionamientos que operan tanto sobre su objeto como sobre su propio proceso de conocimiento. (2005: 57)

Quien investiga tiene que realizar un ejercicio de reflexividad permanente, puesto que como plantea Norbert Elías (1990), operan en el sujeto dos fuerzas continuas de compromiso y distanciamiento. La dicotomía entre sujeto y objeto de conocimiento es un reduccionismo de la tensión entre ambas fuerzas antagónicas. Históricamente el desarrollo de un modo de producir conocimiento científico con un alto grado de distanciamiento, se constituyó como patrón social hegemónico, propio del modelo de las ciencias naturales inscriptas en el paradigma positivista, en el marco de una sociedad capitalista, colonialista, patriarcal y androcentrista. Para dar respuesta a las preguntas acerca de qué, por qué, para qué y cómo se conoce (Sirvent, 2018) tenemos que reconocer la dimensión histórico política que atraviesa la construcción de conocimiento, las relaciones de poder que se ponen en juego y en cuya consonancia se producen saberes, se autorizan sujetos para producirlos, así como también se construyen “ignorancias” al inhabilitarse determinados tipos de saberes y desautorizar las voces de algunos sujetos (Maffía, 2018).

El abordaje de los debates epistemológicos nos posibilita “ubicar e identificar diversas tradiciones, posicionamientos, perspectivas teóricas hegemónicas y no hegemónicas en relación a la producción de conocimientos, su diversidad, la complejidad de sus tramas en la construcción del campo de la investigación social y educativa” (Homar, Altamirano, Francisconi y Dalinger, 2014: 4). Para hacer ciencia de lo social es preciso tener en cuenta los modos de conocer que se han construido a lo largo de la historia, adquiriendo especial interés aquellos pensados desde y para nuestros contextos y problemáticas.

Los debates y disputas que se vienen planteando desde las “epistemologías del sur”, las perspectivas feministas y los pensadores de América Latina, contribuyen a la consolidación de una nueva episteme latinoamericana que tensiona concepciones eurocéntricas, coloniales, patriarcales y androcéntricas que aún hegemonizan el campo de la investigación social y educativa.

La construcción de la perspectiva hegemónica

Desde la década de los 90, numerosos pensadores latinoamericanos instalan diversas preocupaciones y debates respecto de lo que sucede con las ciencias sociales en América Latina. Entre ellos se destacan: Pablo González Casanova –México– (2004), Aníbal Quijano –Perú– (1990, 1997, 2001); Edgardo Lander –Venezuela– (2000, 2001); Álvaro Díaz Gómez –Colombia– (2006); Santiago Castro Gómez –Colombia– (1999, 2001); Julio Mejía Navarrete –Perú– (2008); Enrique Dussel –México– (2000); Pedro Sotolongo Codina, y Luis Delgado Díaz –Cuba– (2006); Atilio Borón –Argentina– (2006). Todos ellos coinciden en la necesidad de sostener un proceso de revisión de este campo, cuestionan sus fundamentos y perspectivas teóricas por sus limitaciones para el estudio y análisis de la realidad social latinoamericana. “Las ciencias sociales se han cerrado a la comprensión de la vida social y los métodos de estudio son más bien un obstáculo para acceder a la realidad, se trata de abrir el conocimiento ante las nuevas posibilidades” (Wallerstein, 1996, en Mejía Navarrete, 2008: 1).

Las ciencias sociales, como empresa del mundo moderno, focalizan su preocupación en desarrollar un conocimiento sistemático, experimental y empírico orientado a identificar las leyes universales que regulan la realidad social “objetiva”, a través del método de la ciencia. Los estados modernos necesitaron de una ciencia que produjera un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones, organizar y racionalizar el cambio social. La producción de leyes científicas deterministas y universales que se sostenían como válidas más allá de los contextos, tuvieron implicancias políticas y resistencias a los intentos de control tecnocrático de movimientos potencialmente anarquistas o a los que pretendían conservar instituciones y tradiciones religiosas (Wallerstein, 1996).

Castro Gómez (2000) advierte que la modernidad tiene que ver con prácticas que configuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y el ordenamiento jurídico-territorial de los estados nacionales.

La hegemonía de las ciencias naturales, cuyo paradigma hunde sus raíces en el positivismo, trae como consecuencia que las ciencias que hoy denominamos sociales, se configuren desde una fuerte impronta epistemológica positivista.

Esta perspectiva hegemónica, según el autor antes citado, da origen a unas ciencias sociales que proporcionan la base científica para ajustar la vida de los hombres al aparato de producción, disciplinar sus pasiones y orientarlas a través del trabajo. Se pretende incorporar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a normas definidas y legitimadas por el conocimiento. Para este autor, las ciencias sociales enseñan cuáles son las leyes que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada.

Los aportes y debates de los especialistas antes mencionados, nos advierten sobre la necesidad de analizar dos categorías centrales: *colonialidad del saber* y *eurocentrismo*, en la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en América Latina. La colonialidad del saber, refiere a las relaciones de poder, a la prolongación contemporánea de la dependencia que sustenta la modernidad en América Latina. No obstante, el colonialismo político fue cancelado, las relaciones en la cultura, en especial de la producción del conocimiento entre Europa y América Latina, sigue siendo de dependencia. La colonialidad del saber, que se impone a América Latina y al mundo subdesarrollado, es el otro aspecto complementario del proceso de consolidación del paradigma positivista hegemónico de producción del conocimiento en la modernidad (Castro Gómez, 2000).

En el siglo XIX se configura la disciplinarización y fragmentación del conocimiento, lo que produce “un sinfín de disciplinas, especialidades y subespecialidades” (Borón, 2006: 12).

Si bien, tanto el origen como la mayor producción teórica de estas disciplinas se localiza principalmente en Europa, el eurocentrismo ha instalado formas de comprender y explicar la realidad latinoamericana desde esas categorías construidas para pensar el mundo europeo, transformándose en una visión de alcance y validez universal. Es una perspectiva del conocimiento que se elabora desde el siglo XVI sobre los fundamentos de la colonización mundial:

Las diferentes vertientes del pensamiento que ha sido históricamente hegemónico sobre y desde América Latina pueden ser caracterizadas como colonial/eurocéntricas. Existe una continuidad básica desde las crónicas de indias, el pensamiento liberal de la independencia, el positivismo y el pensamiento conservador del siglo XIX, la sociología de la modernización, el desarrollismo en sus diversas versiones durante el siglo XX, el neoliberalismo y las disciplinas académicas institucionalizadas en las universidades del continente [...] es posible identificar en estas corrientes hegemónicas un sustrato colonial que se expresa en la lectura de estas sociedades a partir de la cosmovisión europea. (Lander, 2001: 1)

Surgen así múltiples disciplinas bajo el supuesto que la investigación sistemática necesitaba ser realizada en múltiples zonas separadas de la realidad, cubriendo un abanico de posiciones epistemológicas: por un lado, la matemática como actividad no empírica y lógica, las ciencias naturales experimentales (física, química y biología), y en el otro extremo, las ciencias humanas (artes o letras), la filosofía, el estudio de las prácticas artísticas (literatura, pintura, escultura, musicología). En forma simultánea, se comienza a consolidar la profesionalización del conocimiento junto a su institucionalización en la universidad como centro de producción científica (Wallerstein, 1996).

La economía, la estadística social y la lingüística, fueron prontamente reconocidas en su carácter científico según ese parámetro de las ciencias naturales, la psicología diferenciándose de la filosofía, se afianza a partir de su inclinación por un trabajo científico experimental. Para el caso de la antropología, es reconocida como ciencia bajo la impronta evolucionista que posiciona a la sociedad europea industrializada como modelo de civilización. Los criterios socio y eurocentristas asociados a la ideología secular burguesa, operaron como los parámetros en función de los cuales clasificaron y determinaron la condición social y el grado de desarrollo de los diferentes actores y grupos sociales.

Cuando Castro Gómez (2000) analiza las repercusiones del proyecto de la modernidad en América Latina, retoma los trabajos de Beatriz González Stephan, quien identifica la utilización de tres dispositivos: la lengua escrita, las instituciones (escuelas, cárceles, hospicios) que ejercen el control de los cuerpos, disciplinan pasiones y el discurso hegemónico que reglamenta la conducta de los actores sociales.

Desde las epistemologías feministas Diana Maffía plantea que la construcción de dicotomías como par de conceptos exhaustivos, opuestos y excluyentes “dejan a las mujeres fuera de la condición de sujeto epistémico, e impiden transitar caminos fructíferos para la creatividad y el avance de la ciencia por la rigidez de los estereotipos androcéntricos del saber” (2008: 1). A modo de ejemplos enumera los siguientes pares dicotómicos:

objetivo - subjetivo

universal - particular

abstracto - concreto

público - privado

mente - cuerpo

literal - metafórico

Sostiene que los mismos no solo actúan como estereotipos culturales acerca de lo femenino y masculino, sino que han dominado el pensamiento occidental; su vigencia se identifica cuando analizamos la realidad de modo fragmentado, como ámbitos separados, usando categorías dicotómicas que obturan abordajes complejos. Estos pares dicotómicos están *sexualizados, jerarquizados*, donde el par masculino es considerado superior, evolucionado, el horizonte dirá Maffía, y son utilizados para dar cuenta de los rasgos propios de la ciencia, justificando así la exclusión de las mujeres.

Un modelo de conocimiento de la ciencia moderna cuyos rasgos se justifican desde las dicotomías, la universalidad, objetividad, neutralidad, la separación sujeto-mundo, identifican a quien pretende hacer ciencia como el que domina y controla su propia subjetividad, neutraliza sus emociones, valores y preferencias.

Las epistemologías feministas denuncian este sesgo androcéntrico del modelo hegemónico de construcción de conocimiento. La legitimidad del pensamiento científico en clave de neutralidad y objetividad opera en la generación de

miradas y prejuicios androcéntricos que aportan a la consolidación de creencias tales como que son los hombres los que pueden garantizar neutralidad y objetividad, tomar distancia de su objeto de estudio, generar juicios objetivos, alejados de las emociones, cuestión que las mujeres no estarían en condiciones de alcanzar por los propios rasgos antes enumerados, aspectos que por otro lado están naturalizados.

Si se requiere para algo objetividad, entonces se piensa en un varón, porque las mujeres estamos categorizadas como subjetivas, “[...] la ciencia (y no solamente la ciencia, el derecho, la política, la religión, la filosofía) se identifican con el lado izquierdo del par” (Maffía, 2008: 3).

Por eso, hablar de *androcentrismo* implica reconocer un modo de construcción de conocimiento cuya validación se adjudica a esa mirada masculina que, además, reúne determinadas condiciones: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual (Castro Gómez, 2000).

[...] los únicos capaces de dictar leyes, de producir conocimientos, de impartir justicia, de gobernar... hablamos de una porción de la humanidad que tiene estas características específicas y funciona como modelo de toda la humanidad. Quienes no responden a esta descripción son constituidos como seres dependientes y subordinados. (Maffía y Suárez Tomé, 2021: 5)

Como señala Castro Gómez (2000), quienes no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) no solo quedan por fuera de la ciencia y su reconocimiento como sujetos epistémicos, sino que se habilitan posibilidades de ser recluidos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye. Otro limitante del modelo androcéntrico es que no incorpora los puntos de vista de los subordinados, ni las problemáticas que plantean por lo cual reduce drásticamente la complejidad de los fenómenos sociales.

Desde estos lugares, el pensamiento latinoamericano dominante ha construido un imaginario de legitimación y naturalización de la jerarquización y exclusión social que aún prevalece en nuestras sociedades.

Por otro lado, Ridruejo (2019) sostiene que el movimiento de mujeres y feministas¹ denuncian el sistema de dominación y explotación patriarcal capitalista por el lugar subordinado e invisibilizado que les asigna a las mujeres y subjetividades feminizadas. Da cuenta del lugar central que tienen las tareas reproductivas que realizan como soporte para el funcionamiento del capitalismo neoliberal.

En síntesis, este modelo androcéntrico de producción de conocimiento se sostiene en un andamiaje de premisas (Maffía y Suárez Tomé, 2021):

- hay un sujeto hegemónico reconocido como productor de conocimiento;
- la confiabilidad de los juicios se alcanza a través de la racionalidad en detrimento de las emociones;
- la negación de los cuerpos, sus experiencias y modos de producción;
- negar la participación de mujeres en políticas científicas relevantes para sus vidas;
- negar a las mujeres los beneficios que se alcanzan con el progreso del conocimiento científico.

Otra categoría relevante que nos acercan los feminismos para problematizar la construcción de conocimiento es la de *interseccionalidad*. Se trata de una perspectiva teórica que incorpora nuevas visiones y miradas sobre las relaciones

1 Es necesario diferenciar al movimiento de mujeres en general, del feminista en particular, ya que en Argentina el movimiento de mujeres es diverso y contiene espacios que no se identifican como feministas, aunque de igual manera se encuentran involucrados en las dinámicas de salidas a la calle, junto con la nominación de consignas que se vienen desarrollando. Por otra parte, el movimiento feminista, en este contexto viene jugando un rol activo en la conducción del proceso, en tanto es quien viene politizando los debates e instalando prácticas transformadoras al interior del movimiento de mujeres (Ridruejo, 2019: 8).

de poder que habilitan o rechazan, autorizan o deniegan *autoridad epistémica*² a determinados sujetos o grupos sociales.

Si bien hasta aquí hemos referido a modos binarios construidos por la ciencia desde donde se configuran relaciones de poder, se desacredita el lugar de las mujeres como voces epistémicas autorizadas y se ubica al sexo como una variable relevante, la categoría de interseccionalidad problematiza las limitaciones de estos modos de percepción e incorpora otras dimensiones que también abonan a comprender las inclusiones o exclusiones. Entre ellas ubican el género, la clase social de pertenencia, el patrimonio económico, zona de residencia, características étnicas, orientación sexual, entre otras. Se trata de una categoría desarrollada por la activista feminista y abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw (1989), quien va a denominar interseccionalidad a la superposición de discriminaciones que vivían las mujeres negras en EE.UU. y crea categorías jurídicas que posibilitan confrontar los múltiples y variados modos de discriminación que enfrentaban.

No obstante, la autora plantea que concibe su trabajo “como parte de un esfuerzo colectivo más amplio de las feministas de cualquier color para expandir el feminismo e incluir el análisis de raza, y otros factores como son la clase, la orientación sexual, y la edad” (Crenshaw, 2012: 89).

Maffía (2021) retoma el concepto *injusticia epistémica* de la filósofa inglesa Miranda Fricker, para referir a lo que sucede en el campo científico y su relevancia para estudiar los mecanismos de discriminación que atraviesan las prácticas epistémicas. La producción de estas creencias se expresa en profundos procesos de discriminación sedimentados tanto en dinámicas de socialización, así como en las instituciones:

[...] tendemos a atribuirles más autoridad epistémica a, por ejemplo, varones blancos cissexuales y heterosexuales de clase media alta, que a mujeres de bajos recursos, personas trans o personas racializadas, entre otras. E incluso dentro de los varones,

2 Autoridad epistémica es un concepto a través del cual se expresa la carga de aceptación que se le adjudica a un agente o grupo social en lo referido al valor de verdad de sus enunciados (Maffía y Suárez Tomé, 2021:3).

por ejemplo, va a tener más carga de autoridad epistémica la voz de un varón blanco que la de un varón negro. O dentro del grupo de mujeres, va a tener más autoridad la voz de una mujer cis que la de una mujer trans. (Maffía y Suárez Tomé, 2021: 3)

Desafíos de la investigación socioeducativa

El desarrollo científico y tecnológico de fines del siglo XX y comienzos del XXI modificó la vida cotidiana e instaló resultados contradictorios. Por un lado, la creación de instrumentos y elementos tecnológicos posibilitaron nuevos desarrollos de la genética, la reproducción de células madres, la clonación, la fertilización invitro; el desarrollo amplio de Internet y las maneras de comunicación y vínculo que de ella se desprenden, hoy se habla de ciberespacio, sociedad virtual, inteligencia artificial. Pero por otro, provoca la devastación del ambiente, su contaminación, degradación y extinción de los mismos en el marco de un modelo capitalista que beneficia a unos pocos y ubica en condiciones de mayor precariedad y aumento de la pobreza, a grandes poblaciones, no solo en América Latina, sino de África y parte de Asia. Incluso, a la hora de identificar quiénes son los más afectados por los modelos neoextractivistas, observamos que el impacto es mayor en el sur global, y allí, en las identidades feminizadas.

La globalización del proyecto neoliberal plantea como principios la concepción de una sociedad sin ideologías, universal, niega la política y se instala como pensamiento único obturando la posibilidad de otras alternativas. Naturaliza las relaciones sociales, a las que define sin tensiones y contradicciones y producen bienes simbólicos que operan sobre el imaginario del consumidor, estimula las desigualdades y las producen (Lander, 2000).

Immanuel Wallerstein (1996) a partir de la crítica que realiza a las limitaciones que tienen las ciencias sociales para abordar las problemáticas del mundo contemporáneo, plantea la necesidad de “abrir las ciencias sociales” ante la crisis del conocimiento que producen, y desarrollar nuevos fundamentos epistemológicos que habiliten *a impensar las ciencias sociales* y *no a repensar las ciencias sociales*. Al decir de Atilio Borón, se trata de construir nuevas categorías interpretativas y problematizar las concepciones tradicionales hegemónicas y revalorizar los saberes populares a partir de reconocer que “no necesariamente todo saber popular será un saber contestatario y emancipatorio” (2006: 18).

German Guarín Jurado (2017) cuando analiza las epistemologías del sur, retoma los planteos de su par colombiano, Pedro Zapata Pérez³:

Las ciencias sociales necesitan aprender de las formas como se teje el saber en los ámbitos populares, que construyen sus particulares pedagogías, a punta de saberes cultivados en las esquinas, las panaderías, zapaterías, carnicerías, expendios de carbón y de sal. (2017: 387)

Recupera planteos de pensadores latinoamericanos para quienes es prioritario que aquellos que pretendan construir conocimiento en el campo de las ciencias sociales aprendan de los “saberes cotidianos de las gentes, sus modos de relación [...] sus pedagogías” en los ámbitos de su vida cotidiana, sus contextos y entornos culturales, sus territorios.

Se trata de “un pensamiento del sur y desde el, de la construcción de nuevos conocimientos y la producción de nuevas teorías críticas íntimamente vinculadas a las luchas colectivas”. (Guarín Jurado, 2017: 390) que problematizan la comprensión eurocéntrica del mundo monopolizada por una concepción hegemónica de ciencia.

Sur es una metáfora que trasciende territorios, sus fronteras, límites y dimensiones históricas y sociales, incorpora las luchas populares, las denuncias de los efectos que produce el capitalismo y colonialismo en distintos países del mundo

Sur, somos nosotros y otros, otras, en América Latina y muchos lugares del mundo que en la vida personal y colectiva, en movilidad social y acción política colectiva, disponemos otras maneras de pensar y conocer las realidades humanas, a más del régimen eurocéntrico de significado: mujeres y hombres, niños y niñas, indígenas, afrodescendientes y jóvenes que necesitan trascender sus “públicas soledades, sus públicos silencios” y de pronto sólo necesitan “una sola mirada, fija a los ojos, una sola voz que escuche la suya...”. (Zapata Pérez, en Guarín Jurado, 2017: 390-391)

3 “Acaso un hombre de la calle, un ciudadano de a pie, como él mismo se define a veces, nos oriente sobre los desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina; un hombre joven y jovial, un artista y gestor cultural, fundador de las jornadas juveniles latinoamericanas” (Guarín Jurado, 2017).

Sur como construcción de un pensamiento contrahegemónico cuyo desafío es construir nuevos modos de producción de conocimiento que habiliten el encuentro entre científicos y no científicos, donde los saberes populares y las luchas de los movimientos sociales frente a la opresión y discriminación capitalista y colonial sean reconocidos como posibilidad de nuevos aprendizajes.

Las epistemologías del Sur surgen ante las diversas formas opresión, discriminación e injusticias –socioeconómica, el racismo, el sexismo, el individualismo, el pensamiento único, entre otras–, pero sobre todo porque es la ciencia moderna la que se le adjudica la exclusividad del rigor científico y desde ese lugar convalida y justifica los modos de dominación.

Guarín Jurado sostiene que “pensar nuestra periferia oprimida dio nacimiento al llamado giro *decolonizador*” (2017: 403). Categoría que, por un lado, abre las puertas al análisis e identificación de los modos coloniales de las ciencias sociales y por el otro, el acercamiento a comunidades, pueblos y movimientos sociales que venían siendo ignorados. Analizar el conocimiento académico de las universidades públicas en clave de *decolonialidad*, de epistemologías del sur, es un proceso iniciado, pero con muchas deudas pendientes aún.

Nuestras subjetividades han sido colonizadas, viven presas. Se nos ha robado la capacidad de soñar, desear, intentar modificar las condiciones de la vida cotidiana [...] El pensamiento único ha colonizado de tal manera los pensamientos que pareciera imposible “soñar” con la “utopía” de vivir de otro modo, de construir un mundo en el que haya lugar para todos. A pesar de ello, se evidencian movimientos, interacciones, que cambian el sentido y construyen nuevos; a pesar de la invisibilidad de la resistencia de nuestras comunidades [...] se producen y generan elementos, a través de movimientos alternativos y contrahegemónicos [...]. (Bolaña, 2006: 198)

Las perspectivas feministas por su lado, nos convocan a problematizar miradas y concepciones desde categorías como *autoridad e injusticia epistémica*, *interseccionalidad*, por la potencia que aportan para romper con los binarismos, nuevas claves para revisar nuestras propias matrices de formación sostenidas en concepciones androcéntricas y atravesadas por la colonialidad del saber. Abrir nuevas preguntas para seguir analizando las relaciones de poder que condicionan nuestros sentidos comunes.

Desde estos posicionamientos epistemológicos nos convocamos a apostar a la construcción de conocimientos desde perspectivas de la investigación socioeducativa que problematicen aquellas situaciones que necesitan indagación, que tenemos naturalizadas para poder seguir preguntándonos:

- ¿Qué nos aportan estos debates epistemológicos para avanzar en la construcción de nuevos modos de producción de conocimiento en la investigación socioeducativa?
- ¿Qué implica la deconstrucción de las visiones eurocentristas y patriarcales desde el quehacer de la investigación socioeducativa?
- ¿Qué marcas de la colonialidad del saber y del poder encontramos en nuestra formación? ¿Cuáles son los sesgos androcéntricos que la atraviesan?
- ¿Qué nuevas reflexiones nos generan las epistemologías del sur para pensar las problemáticas de la enseñanza?
- ¿Qué implica pensar la investigación socioeducativa de las problemáticas del campo de la educación secundaria desde la perspectiva de la interseccionalidad?

Bibliografía

- Bolaña, M. A. (2006). *¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana?* En Sotolongo Codina y Delgado Díaz La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. CLACSO.
- Borón, A. (2006). Prólogo. En Sotolongo Codina, P.L y Delgado Díaz C.J. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. CLACSO.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales. Violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, R. (Coord.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. (87-122). Bellaterra. <https://bit.ly/3dU36So>
- Dalinger, M. y Homar, A (2020). *Las ciencias sociales en debate. Perspectivas epistemológicas hegemónicas y no hegemónicas*. [Documento de trabajo]. Cátedra Investigación Educativa. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER
- Díaz Gómez, A. (2006) Formación compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior. En Sotolongo Codina y Delgado Díaz *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. CLACSO.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Miche Schröter (Ed.) y José Antonio Alemany (Trad.). Península. (Original publicado en 1983).
- Guarín Jurado, G. (2017). Epistemologías del sur. En Alvarado, S. V. [et al.] *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. 1a ed. CLACSO; Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

- Guber, R. (2005). Algunas pistas epistemológicas del conocimiento antropológico. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. (55-65) Paidós.
- Homar, A., Altamirano, G., Francisconi, A. y Dalinger, M. (2014). *La investigación cualitativa como eje de la enseñanza en la formación docente* [ponencia]. I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales - I Post Congreso ICQI. Revista de Ciencia y Técnica
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>
- Lander, E. (2001). *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*. Revista de Sociología N° 15, Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.
- Maffía, D. (2018). *Género y políticas de conocimiento*. Conferencia en el Programa La noche de la Filosofía (LNF). Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>
- Maffía, D. (2008). *Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. UBA. <https://bit.ly/3j7YFHL>
- Maffía, D. (2018). Género y políticas de conocimiento [video]. YouTube. <https://bit.ly/2UzQp9d>
- Maffía, D. y Suarez Tomé, D. (2021a). *Epistemología feminista*. En Ciencia y feminismo. [Material de estudio] Red Argentina de ciencia, género y tecnología. Economía feminista. Maffía, D. y Suarez Tome, D. (2021b). Políticas situadas y diversas del conocimiento. En Ciencia y feminismo. [Material de estudio] Red Argentina de ciencia, género y tecnología. Economía feminista.

Ridruejo, A. S. (2019). Cartoneras del MTE Rosario en la cuarta ola feminista: debates con anteojeras violetas en torno a la economía popular en el neoliberalismo. [tesina]. Repositorio digital de la UNR. <http://hdl.handle.net/2133/17596>

Sirvent, M. T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del IICE*, 22, 64-75.

Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En Suárez, Piovani y Postsmacher. (Coord). *La investigación social y su práctica*. (155-184). Teseo.

Wallerstein, I. (Coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.

Aportes a la formación docente desde la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, socioantropológico

*Paula Mariana Dalinger
Alfonsina Francisconi*

La investigación educativa nutrida de la perspectiva cualitativa y aportes del enfoque socio antropológico etnográfico, habilitan valiosas experiencias de aprendizaje en la formación docente. Ambos enfoques desafían los saberes teóricamente contruidos en el trayecto formativo de nuestros estudiantes, poniéndolos en diálogo con aquellos de carácter más informal, apropiados durante sus experiencias escolares y sociales. Invitan a un recorrido donde, como señala Rockwell (2009), quien fundamentalmente se transforma es el propio sujeto que conoce a través del ejercicio de reflexividad en el encuentro con los otros.

Enseñar a investigar desde perspectivas cualitativas, socioantropológicas y etnográficas, permite vincular a los estudiantes con procesos de producción flexibles, orientados a construir una mirada comprensiva de las problemáticas socioeducativas. Los interpela para que puedan pensarse como constructores de prácticas pedagógicas y docentes a las que a su vez toma como objetos de conocimiento, y rompe con la lógica tecnocrática que les atribuye una función de meros ejecutores de propuestas pensadas por otros.

Por lo tanto, recuperamos aquellos rasgos que distinguen a ambos enfoques y que tomamos como referencia para la enseñanza de la investigación educativa en el marco de procesos de formación docente.

La investigación cualitativa como forma de conocer los problemas socioeducativos

La investigación cualitativa, inscrita en una tradición filosófica interpretativa (Vasilachis de Gialdino, 2009), se preocupa por conocer y comprender las creencias, sentidos y marcos de referencia que fundamentan las acciones de los actores sociales. Se propone analizar la complejidad del contexto en el que esas acciones cobran sentido, para lo que utiliza estrategias de producción de información flexibles. Por constituir una práctica de conocimiento espacial y temporalmente localizada, asume un carácter interpretativo y naturalista:

Naturalista porque la investigación se realiza en los escenarios naturales, e interpretativos porque se pretende interpretar los fenómenos a partir de los significados que los sujetos le atribuyen a los mismos, intentando comprenderlos dentro de sus marcos de referencia. (Homar *et. al.*, 2018: 77)

En este tipo de estudios interesa conocer la singularidad de cada objeto social, por lo que se prioriza su profundidad antes que la extensión. Al decir de Eisner “la indagación cualitativa atraviesa la superficie. Los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado «descripción gruesa». Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (1998: 53).

En el marco de los trabajos de inserción que los estudiantes realizan en las escuelas secundarias, este modo de hacer investigación les permite abordar y estudiar el aspecto humano de la vida social, los lenguajes, vínculos y acciones que desarrollan los distintos actores institucionales con quienes se relacionan. Por esto, se le otorga un lugar central a cómo los sujetos nombran y significan su realidad cotidiana, lo que requiere precisión y resguardo de la información que se registra en vistas a poder *particularizarla* (Vasilachis de Gialdino, 2006). Es decir, dar cuenta –de modo profundo– de los rasgos característicos del hecho social que se pretende investigar (Francisconi, 2022).

Tal como sostienen Denzin y Lincoln, “Los investigadores cualitativos [...] buscan respuestas a preguntas que hacen hincapié en cómo la experiencia social

es creada y cómo se le da sentido” (2005: 18). Por su parte, Strauss y Corbin plantean que la investigación cualitativa “se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (1990: 17).

De acuerdo con estos autores, está compuesta tanto por los datos que se recogen, por los procedimientos analíticos o teorías que se utilizan y por los informes que se construyen.

Coincidimos con Denzin y Lincoln (2005) respecto a que la investigación cualitativa es un campo por derecho propio, porque en él se entrecruzan disciplinas y problemáticas complejas. Este tipo de investigación establece una relación dialógica entre los procesos de trabajo en territorios diversos y los referentes teóricos construidos por los investigadores. Este es un aspecto fundamental y distintivo porque, por un lado, permite revisar el enfoque conceptual con que trabajan los investigadores y, por el otro, habilita a la construcción de nuevas categorías surgidas en el proceso investigativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). De esta forma, la teoría no se constata en el trabajo de campo ni es considerada superior a los datos empíricos. Requiere, por su parte, la construcción de *categorías situacionales* que el investigador analiza desde las voces de los sujetos investigados (Vasilachis de Gialdino, 2009).

El carácter inductivo de la investigación cualitativa, remite al desarrollo de conceptos a partir de la empiria poniendo en relación teoría y práctica. De esta manera, el enfoque conceptual o marco teórico se constituye como herramienta para pensar la realidad (Taylor y Bogdan, 1990).

En palabras de Vasilachis de Gialdino,

La investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente (Flick, 1998:7), y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación, con su superación, lo que distingue a la investigación cualitativa. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce. (2009: 8)

Entendemos que la investigación cualitativa concibe lo real como una construcción históricamente situada, lo cual supone reconocer que los sujetos implicados en el proceso de estudio –tanto investigadores como informantes– son productores de la realidad, tal como expresamos en el capítulo anterior¹. Esta concepción reconoce la reflexividad de los sujetos investigados respecto de sus prácticas cotidianas, así como también, la de los propios investigadores sobre el objeto de estudio y su contexto (Vasilachis de Gialdino, 2006). En tal sentido, y recordando el carácter interpretativo de las investigaciones cualitativas, el reconocimiento del Otro y el sentido que le otorga a sus acciones, es parte de la tarea de comprensión e indagación del significado que embarga al investigador *en el contexto del mundo de la vida* de los investigados (Vasilachis de Gialdino, 1992, 2009).

Rasgos que identifican a la investigación cualitativa

Al profundizar en los rasgos que distinguen a la investigación cualitativa, destacamos algunos que son fundamentales en la construcción de formas de conocer las escuelas.

Elliot Eisner (1998) afirma que los estudios cualitativos tienden a estar *enfocados*, y realizan una indagación profunda de situaciones y objetos en sus contextos naturales, evitando manipular o modificar la realidad a conocer. En palabras del autor,

[...] el enfoque que yo describo no se limita a los lugares en los que los humanos interactúan, también incluye el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas, la ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de los comedores. En resumen, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo. (1998: 49)

1 Ver en pág. 60, “Interpelaciones a la investigación social y educativa desde las epistemologías del sur, latinoamericanas y feministas”.

Considerada por el autor como *arte*, la investigación cualitativa invita a un recorrido de permanente construcción del conocimiento, que exige coherencia al interior del proceso de investigación. Eisner reconoce al *yo como instrumento*, es decir, el propio investigador se erige como herramienta activa de análisis y estudio, es quien reflexiona y otorga sentidos a la realidad estudiada, de la cual también forma parte.

He dado mucha importancia a la sensibilidad y percepción en el contexto de la investigación cualitativa. Este énfasis se debe al hecho de que los rasgos que se incluyen en un grupo no llevan una etiqueta colocada en la manga: no se anuncian a sí mismos. Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. (Eisner, 1998: 50)

El investigador cualitativo pone en juego su subjetividad y percepción para indagar distintos ámbitos y sujetos, sus prácticas y sentidos, observando de manera profunda el mundo social estudiado. Taylor y Bogdan (1990) expresan que quienes investigan reconocen y analizan los efectos que provocan en los sujetos que estudian, ya que no puede pretenderse un posicionamiento neutral. El investigador tiene que desarrollar sensibilidad social y teórica para poder comprender e interpretar lo que los actores están compartiendo, haciendo un ejercicio fundamental de apartar o suspender momentáneamente sus propias creencias, prejuicios y concepciones anteriores, para evitar sesgos en el análisis de la información.

El carácter *interpretativo* requiere justificar aquello de lo que el investigador se informa, es decir, debe explicar lo estudiado recurriendo a la teoría existente en el campo de las ciencias sociales o bien generar nuevas teorizaciones. A su vez, este ejercicio de interpretación atiende a los significados, es decir que accede no solo a los aspectos observables de las prácticas, sino también a aquello que no resulta evidente o explícito, a sus antecedentes, vínculos y relaciones que los sujetos construyen en un determinado contexto (Eisner, 1998).

Este autor reconoce la importancia del lenguaje como herramienta que conforma, enfoca y dirige la atención hacia algunos aspectos y cualidades de la realidad en estudio. El lenguaje y sus rasgos expresivos dan centralidad a los

actores –incluyendo al investigador–, y expresan sus modos de concebir el mundo. Es fundamental, por ello, reconocer que todas las perspectivas y escenarios son igualmente valiosos (Taylor y Bogdan, 1990). El uso del *lenguaje expresivo* y la *presencia de la voz en el texto*, dan cuenta de la implicancia del investigador cualitativo en el uso del lenguaje y los modos de comunicar el conocimiento. Esto demanda interrogarse, indagar y tomar decisiones, a la vez que construir empatía en la transmisión de los datos a partir de la escritura.

Taylor y Bogdan (1994), caracterizan los estudios cualitativos como multimetódicos, ya que utilizan diferentes herramientas de recolección de información para acercarse al objeto de estudio, en coherencia con los objetivos de investigación. El investigador tiene la responsabilidad de justificar las decisiones teórico metodológicas que asume durante el desarrollo de su trabajo, de suspender sus juicios de valor, evitando no dar nada por sobreentendido. Tiene que evitar el uso de métodos intrusivos y resguardar el carácter ético en el encuentro con los informantes, garantizando la confidencialidad y privacidad de los sujetos e instituciones investigadas (Eisner, 1998).

Para Vasilachis de Gialdino

Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005a: 287), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. (2006: 27)

Eisner afirma que “la investigación cualitativa es creíble gracias a su *coherencia, intuición y utilidad instrumental*” (1998:56). Este rasgo se complementa mediante la búsqueda permanente de su coherencia con aquello que Taylor y Bogdan (1990) plantean como la *validez* de la investigación. Los denominados métodos cualitativos –por los autores citados– le permiten al investigador observar a las personas en su cotidiano, ser sistemáticos en esa observación y tener procedimientos rigurosos para la producción de conocimientos científicos. Su postura implica una permanente vigilancia epistemológica que promueve el fundamento de sus decisiones y una rigurosidad en su proceso de investigación que le permite obtener datos válidos y confiables, a la vez que comunicables en términos de la producción de conocimiento científico.

Especificidad del enfoque socioantropológico y etnográfico en la investigación educativa

Concebimos a la perspectiva socioantropológica etnográfica en términos de un enfoque teórico metodológico, puesto que como sostiene Rockwell (2009) supone la articulación del método con la teoría, no es posible acceder al campo desprovisto de ella. En coincidencia, Sinisi sostiene la necesidad de superar la ruptura teoría y método, “hablar de enfoque tiene que ver con la posibilidad de articular marcos teóricos con metodología” (Sinisi, 2008: 1).

Achilli (2015), por su lado, denomina a este enfoque como socioantropológico, identifica su especificidad en torno a núcleos problemáticos, uno de los cuales refiere al *carácter relacional dialéctico*. Según la autora, el proceso de investigación constituye ese “esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones histórico contextuales” (2015: 17). Esta definición interpela la concepción de la etnografía de perspectivas clásicas o positivistas que se limitan al estudio de la pequeña aldea o comunidad como si se tratara de entidades autorreguladas, separables. Precisamente Rockwell (2009) y Achilli (2015) destacan la relevancia del uso de la teoría como aquello que permite trascender lo micro y lo local, romper la dicotomía clásica respecto de lo macro. Sólo a partir de la teorización es posible generalizar, término que refiere al procedimiento de vinculación de lo histórico y lo cotidiano a través del análisis de realidades y procesos singulares, apartándose del interés por la búsqueda de representatividad del conocimiento producido (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En síntesis, la descripción de lo particular es resultado de la elaboración teórica y no meramente de la observación empírica.

Para dar cuenta del enfoque etnográfico socio antropológico es relevante destacar que la etnografía en tanto rama de la antropología ha tomado como objeto de estudio *a los otros* (Rockwell (2009); de allí la necesidad de incorporar algunas notas acerca de la historia de la antropología. De acuerdo a una periodización amplia (Neufled, 2010), la antropología clásica en el período 1870-1970 se constituye como ciencia en el campo de las ciencias sociales y delimita su especificidad en relación al estudio de las sociedades exóticas, pequeñas,

simples y aisladas (Menendez, 2002). En esas primeras investigaciones antropológicas la preocupación era responder a problemas sociales, políticos y económicos de las sociedades europeas occidentales de donde provenían los antropólogos. El interés era develar la estructura social y política en torno al problema del orden social en el contexto de la colonización, el desarrollo de la industrialización y la constitución de los Estados Nación de los países centrales europeos (Neufeld, 2010). Durante el período de la antropología contemporánea (desde 1970), se produce lo que Menendez (2002) denomina la “pérdida de la virginidad colonizadora” y el descubrimiento del subdesarrollo económico. Los antropólogos advierten el compromiso colonial de su disciplina, su etnocentrismo. Es entonces cuando se reconfigura su objeto de estudio dirigiendo el interés hacia el análisis de la propia sociedad de pertenencia de los antropólogos, *el nosotros*. En un contexto de desarrollo de movimientos populares, nacionalistas, feministas y étnicos, y con la aparición de nuevas teorías tales como el marxismo, la lectura de textos de Gramsci, aparecen nuevos objetos de estudio para la antropología que se encuentran en la propia estructura de clases (el loco, el desviado, el marginal), se abordan nuevas problemáticas: la desigualdad socioeconómica, la pobreza, la marginalidad. (Menendez, 2002).

El giro que implicó pasar del estudio de los *otros* al *nosotros*, dirá Rockwell, posibilita que “personas de todas partes asuman a la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio” (2009: 21).

La atención a los significados que producen los sujetos remite a otro de los núcleos problemáticos con que identificamos este enfoque (Rockwell, 2009), el acceso a la perspectiva del actor, es decir a la comprensión de la singularidad del mundo pre interpretado, al universo de sentidos que se producen en condiciones objetivas específicas. Este interés por dar voz a los protagonistas supone un trabajo de doble interpretación, y no de duplicación de la realidad. Es por ello que la comprensión supone tres niveles (Guber, 2005): el del reporte (qué sucede), el de la explicación (por qué sucede) y el de la descripción (cómo es para ellos).

Para Guber, es tarea de las ciencias sociales “[...] indagar en aquellos factores que inciden, determinan y condicionan ese sistema de propósitos, fines y motivos que guían a los actores al encarar determinadas acciones y no otras” (2005: 58).

Dado que el universo simbólico ancla en condiciones objetivas, no podemos desconocer la relación entre sujeto y estructura. Esto también implica el acceso al contenido histórico que informan las prácticas y significados (Achilli, 2015).

En ese sentido, una tarea fundamental de quien conoce es documentar lo no documentado de la realidad social; en las sociedades modernas remite a lo invisibilizado del flujo rutinario de la vida diaria, situaciones que resultan familiares, naturales, inconscientes, que contienen aspectos heterogéneos y contradictorios del mundo social y que al no estar tematizadas públicamente permanecen desconocidas (Rockwell, 2009). El registro de lo cotidiano implica la desnaturalización de la vida social, recuperando la experiencia del sujeto, su historicidad y sentidos (Sinisi, 2008).

La definición de lo que entendemos por vida cotidiana escolar, es central en la construcción de la mirada respecto de los problemas educativos. Este concepto se refiere a aquellos ámbitos de lo no documentado dentro de nuestras sociedades letradas (Rockwell, 2009). Desde la perspectiva de la socióloga Agnes Heller de tradición marxista, Achilli define vida cotidiana como el “[...] conjunto de prácticas, relaciones y significaciones diversas y heterogéneas que producen los sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (2015: 22). Es decir, lo cotidiano alude a aquello que hacemos los sujetos particulares en condiciones específicas y que forman parte de rutinas, hábitos que tenemos más o menos naturalizados. Supone prácticas, relaciones y sentidos que hacen al carácter contradictorio y conflictivo de la realidad social, es allí donde se encuentra el germen del cambio social. En términos metodológicos, es preciso atender tanto a las estructuraciones hegemónicas como las contradictorias que anticipan el cambio social, observar lo común pero también lo diverso, heterogéneo, conflictivo, los modos en que los sujetos se apropian, adoptan lo establecido como deber ser.

Por último, el estudio de la vida cotidiana tiende a mostrar cómo lo que ocurre al nivel de las prácticas de los pequeños mundos apunta a su vez a explicar movimientos sociales de mayor integración. La realidad cotidiana es el primer nivel de integración de la práctica de los sujetos en diferentes ámbitos de integración: escuela, familia, barrio (Sinisi, 2008). De acuerdo con Mills (2012), las ciencias sociales tienen la tarea de comprender la experiencia de los sujetos

en relación con la estructura social, su inscripción en un escenario socio histórico y político más amplio. Interesa desentrañar los procesos de reproducción del orden social así como las prácticas de resistencias y construcción de movimientos alternativos que emergen en el estudio del entramado de prácticas, relaciones y sentidos que los sujetos concretos² construyen en contextos específicos. Este planteo tiene como derivación metodológica la exigencia de conocer la relativa continuidad y los nexos de condicionamientos recíprocos entre distintas escalas contextuales (Achilli en Elichiry, 2013).

La reflexividad es otro concepto central de este enfoque, en coincidencia con la perspectiva cualitativa. Este ejercicio de reflexividad es indispensable durante el trabajo de campo, en un sentido genérico, requiere el reconocimiento de propósitos, fines y motivos que informan las prácticas de los actores, incluidas las de quien investiga, en tanto individualidad socio histórica. El carácter relacional de la reflexividad implica que no opera de manera independiente, sino que permite evidenciar las decisiones que cada actor toma en el encuentro con el otro, así como evitar posturas socio y concentradas (Guber, 2005). De esta manera, durante el trabajo de campo se tensionan las tendencias de familiaridad y extrañamiento (Achilli, 2001), o de compromiso y distanciamiento (Elías, 1990).

Cobra centralidad el propio investigador en calidad de sujeto social y como constructor del conocimiento, es quien establece relaciones con la teoría y presenta como resultado final un texto descriptivo que conserva la riqueza de las situaciones particulares, singulares. Para ello, la presencia del investigador en el campo es imprescindible, garantiza el trabajo artesanal reflexivo que supone la articulación entre teoría y campo (Rockwell, 2009).

La recursividad teórico-empírica es otro de los núcleos problemáticos que identifican el enfoque. El proceso dialéctico entre las concepciones teóricas y conceptuales permite resguardar la coherencia del proceso de investigación, y reconocer la complejidad del mundo social, su carácter contradictorio, multidimensional y dinámico.

2 Rockwell y Ezpeleta (1983) usan la expresión de sujeto concreto diferenciándolo de la concepción de sujeto psicobiológico, enfatizando su constitución social inscrita en relaciones sociales e históricas singulares.

El trabajo con diseños flexibles o dialécticos, al decir de Achilli (2015), orientan los procesos de investigación a través de su revisión y reformulación permanente. Este tipo de diseño al que Maxwell denomina (1996) *modelo interactivo*, permite ese diálogo entre el trabajo de campo y la construcción teórico-conceptual. Para esto es preciso asumir y garantizar procesos de acceso, de recolección y construcción de la información en permanente relación con el análisis interpretativo (Achilli, 2015). Por tanto, abordar de esta manera la investigación, habilita así a ampliar o profundizar las categorías teóricas, adecuar los propósitos, problematizar las estrategias de relevamiento de información y de análisis de datos, así como poner en tensión la validez de la producción de conocimiento.

Aportes a la formación docente

La enseñanza de la investigación educativa en trayectos de formación docente nos plantea como desafío conocer las escuelas existentes y construir miradas situadas de los sujetos y sus prácticas. Para aproximarse a la escuela históricamente construida, a la institución viva, es fundamental el acceso al “conocimiento de la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares evitando la abstracción formal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 3).

Este modo de conocer lo que ocurre en las escuelas, interpela la formación de los estudiantes, especialmente requiere una revisión de las teorías que inscriptas en la tradición jurídico normativa la definen desde su concepción oficial, la historia documentada y académica, a las que les falta o ignoran la idea de institución, señalan las autoras citadas. Aquellas categorías tales como sistema y funciones abrevan en conceptualizaciones a-históricas que dejan por fuera e invisibilizan los procesos de apropiación que realizan los sujetos particulares “desde abajo”, desde la cotidianidad:

[...] los estudios cualitativos, y particularmente los de corte etnográfico, presentan una mirada diferente sobre la escuela que permiten desentrañar la red o la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde “arriba”. (Sinisi, 2020: 42)

Un desafío de la enseñanza de la investigación es recuperar aspectos de la realidad social escolar que en general no son visibilizados o tematizados públicamente por las políticas educativas y el deber ser académico. Es decir, se trata de producir teoría que documente lo no documentado de la realidad de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Un aporte fundamental de la investigación a la formación docente es brindar herramientas para la construcción de análisis integrales de las problemáticas socioeducativas. El trabajo de desnaturalización permite revalorizar huellas, acciones, memorias en el marco de sus propias condiciones de producción. A su vez, la contextualización permite recuperar la vida de los sujetos en relación con la trama social, cultural, económica, político ideológica que las constituye. El componente holístico de este tipo de propuestas de investigación es una característica privilegiada:

[...] no solo porque el que relata cuenta su vida como un todo, sino porque el investigador o la investigadora enfocan distintos aspectos de la vida de la persona en relación con los hechos sociales de los que forma parte, de las instituciones con las que interactúa, de las relaciones personales que establece (Miller, 2000: 74-75). (Vasilachis de Gialdino, 2006: 192)

Por su parte, el desarrollo de trabajos de campo es una instancia de formación en sí mismas, es en ese encuentro con los otros que el propio sujeto que investiga transforma su manera de mirar la realidad, su conocimiento teórico, el sentido común con que accede al campo (Rockwell, 2009). La implicación subjetiva del sujeto que conoce es una de las vías de articulación entre la investigación y la formación docente, como dice María Bertley Busquets (2009) haciendo particular alusión al enfoque etnográfico, que el sujeto que se reconoce históricamente situado, advierte que sus interrogantes no emergen de una exterioridad, sino de su universo subjetivo que antecede al preguntar, es decir anclan en sus experiencias culturales, escolares y de vida.

Por último, advertimos que la enseñanza de la investigación educativa en procesos de formación docente no tiene como objetivo generar alternativas pedagógicas o educativas, es decir elaborar propuestas de intervención o acción que resuelvan las problemáticas que emergen en las escuelas secundarias donde se

realiza el trabajo de campo. Los aportes fundamentales se vinculan con la construcción de miradas interpretativas que consideren la complejidad del entramado social y educativo, la multiplicidad de actores y perspectivas que ponen en juego y de los saberes, intencionalidades y tradiciones diversas que intervienen (Rockwell, 2009). Fundamentalmente se trata de abonar la construcción de perspectivas comprensivas, no prescriptivas sobre los saberes y las prácticas docentes, al mismo tiempo que, como señala Rockwell (2009), visibiliza e integra en la producción teórica, esos conocimientos rara vez documentados.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad. En *Metodología y técnicas de investigación*. [Postítulo en Investigación Educativa a distancia. Programa de Formación Docente]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Manantial
- Achilli, E. (2015). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Bertely Busquets, M. (2009). La Etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1). <https://doi.org/10.14201/2928>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Francisconi, A. (2022). El adulto que se forma para el trabajo: los sentidos culturales construidos en la educación de jóvenes y adultos. Un estudio en dos centros comunitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos (2006-2018). Directora: Mg. Laura Silvana Caciorgna-Co-Directora: Mg. Mirta Luisa Espinosa. [Informe Final de Tesis de Maestría en Didácticas Específicas] *Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL*. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7121>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Homar, A.; Altamirano, G. (comp) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Novedades Educativas.

Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publicatios. (1-13). (1. A Model for Qualitative Research Design) Traducción de María Luisa Graffigna. Un modelo para el diseño de investigación cualitativa. <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2011/MAXWELLI.pdf>

Menendez, E. (2002). Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes. En: *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Ediciones Bellaterra.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [Ponencia] Seminario CLACSO sobre educación.

Sinisi, L. (2008). Universidad y sociedad. Programas de innovación y transferencia social. [Seminario]. FFyL. UBA.

Sinisi, L. (2020) El aporte del enfoque antropológico a los estudios sobre implementación de políticas y programas socio-educativos. En Neufeld, M.R. (comp.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. 1a ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

La problematización en la investigación educativa: hacia la construcción de una pedagogía de la investigación y la pregunta

*Alfonsina Francisconi
Mario Villanueva*

Problematizar la enseñanza de la investigación implica dar lugar a la reflexividad sobre las propias prácticas, en un escenario de trabajo docente –la universidad— donde la docencia y la investigación confluyen como dos oficios con lógicas diferentes que se desarrollan articuladamente. Esto requiere una relación con el objeto de conocimiento que, lejos de ser ajeno a los sujetos que lo ponen en juego, se construye desde un modo relacional dialéctico (Achilli, 2008), que permite reconocer la complejidad, la multidimensionalidad y los contextos que atraviesan a la misma práctica.

Uno de los principales desafíos que se presentan en el campo de la enseñanza de la investigación tiene que ver con la transmisión del oficio en la formación docente, y con las formas en que se construyen los aprendizajes de los estudiantes en torno de ello.

La perspectiva pedagógica que sostenemos apunta al desarrollo de saberes que no se centran en los métodos y las técnicas, sino que –desde los fundamentos epistemológicos de las perspectivas críticas y contrahegemónicas y los aportes metodológicos de la investigación cualitativa, el enfoque socioantropológico y la etnografía– pone en un lugar central la problematización de la realidad socioeducativa en contexto, a partir de la indagación de la vida cotidiana escolar y las prácticas de los sujetos. La metodología entonces deja de tener un lugar instrumental y se constituye en una dimensión del objeto de investigación; donde las definiciones estratégicas y técnicas en la producción de conocimiento se

realizan en función del tema, el problema y los objetivos, desde el trabajo de campo. La enseñanza de la investigación implica la transmisión de “un modo de posicionarse respecto de los problemas socio-educativos”, por lo que no se puede reducir a una práctica técnico instrumental; es decir “a la mera transmisión de un conjunto de técnicas metodológicas desgajadas de los fundamentos teórico-epistemológicos que las producen” (Dalinger y Homar, 2021: 1).

La delimitación de este objeto de enseñanza no se da a priori, de forma puramente teórica ni desde la construcción de hipótesis, sino en el acercamiento a los escenarios institucionales, en una relación cuerpo a cuerpo con los otros que habitan esos espacios, atravesados por aspectos éticos y políticos conflictivos, en un encuentro de saberes. En ese vínculo se problematiza de manera situada, en un contexto de descubrimiento (Sirvent, 2005; 2006; 2018) donde emergen y se profundizan intereses, preocupaciones, interrogantes, que abren el camino hacia la necesaria delimitación.

Sostenemos que la construcción de saberes a partir del reconocimiento de problemas socioeducativos en y desde la formación docente, implica abrir preguntas, contraponer posicionamientos, explorar conflictos que se encuentran condicionados por cuestiones socio históricas, culturales, curriculares, políticas e ideológicas. Asumimos la apuesta de articular investigación y formación, porque no solo enseñamos a producir conocimiento sobre problemáticas del campo, sino que a través de estas herramientas los estudiantes también se constituyen como docentes.

Concebimos la necesidad de abordar la enseñanza de la investigación en los profesorados en relación con la transmisión del oficio (Bourdieu y Wacquant, 2014), que indefectiblemente debe apoyarse en una pedagogía (Sirvent, 2018) que anteponga la reflexividad y la crítica a las miradas ritualistas y canónicas de la producción científica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2022); sustentada desde y en torno de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), reconociendo en ello un trabajo artesanal, a la vez que riguroso y metódico, que encarna una práctica en permanente resignificación (Achilli, 2018). Para ello abordamos conceptualmente la noción de problematización desde el campo de la investigación educativa, analizando desde perspectivas críticas y dialógicas el proceso de problematización como modo de intervención en el quehacer investigativo.

La problematización en la investigación educativa

La problematización como herramienta de producción de saberes, se inscribe en perspectivas epistemológicas y teórico metodológicas críticas, situadas y no hegemónicas. Es por ello que planteamos como desafío la profundización de conocimientos que visibilicen la riqueza y pluralidad de sentidos y prácticas, que sostienen los sujetos en condiciones singulares de existencia; dando lugar a la complejidad en la explicación de los fenómenos sociales tal como expresa Morin (1994).

Desde este encuadre, reafirmamos que la incorporación de la investigación en trayectos de formación docente favorece la construcción de una mirada que problematiza lo cotidiano y lo evidente. Esto nos plantea la tarea de revisar los modos de relación con el conocimiento que los estudiantes han desarrollado a lo largo del recorrido educativo, especialmente en el nivel superior. Supone, además, reconocerse como sujetos sociales portadores de saberes, prejuicios, supuestos, nociones, ideas, conceptualizaciones respecto de la escuela secundaria, las prácticas y el trabajo docente en diálogo con la especificidad de los campos de formación en que se inscriben las carreras que cursan.

Analizar el carácter multiparadigmático de las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades en general, y de la investigación social y educativa en particular, nos remite a identificar diferentes tradiciones y posiciones dentro del propio campo. La investigación se produce siempre en condiciones específicas y el objetivo central aquí es profundizar el diálogo con los escenarios educativos y las relaciones que los conforman, para contribuir a su transformación.

En el hacer sistemático y riguroso de toda investigación, el trabajo de indagación y análisis se realiza en torno de alguna problemática situada en la trama escolar, que interpela a quien investiga (Achilli, 2009). Esta problemática nace de la confrontación, el amasado y la articulación entre teoría y empiria. Se conoce científicamente la realidad partiendo de problematizaciones a las que se les buscan respuestas (Sirvent, 2006). Dicho en otras palabras, para que exista una investigación tiene que existir un ejercicio profundo de problematizaciones. En ese recorrido el andamiaje es flexible y actúa orientando las decisiones y acciones.

La realidad histórica y contingente de la que hablamos no es un dato o algo dado de una vez y para siempre; por el contrario, apostamos a que el conocimiento de la misma nos lleve a asumir posiciones críticas de las prácticas docentes tanto a quienes integramos el equipo de cátedra como a los estudiantes. Consideramos que cuanto más participemos de la idea de que la realidad es diversa y desigualmente constituida, quizás estemos más predispuestos a tratar de comprenderla en su complejidad, pero también en su potencialidad histórica y transformadora.

Daniel Brailovsky (2022), cuando conceptualiza la investigación, sostiene que se trata de una *intervención* que produce conocimiento, y que tiene que empatizar con las prácticas que se estudian y su mejora. En su mismo proceso da lugar a aprendizajes de un saber fundante construido y un saber a comunicar a los demás. Esta intervención está atravesada –entre otras *energías*– por la curiosidad, que es la energía inicial. De la mano de la curiosidad se plantean objetivos, se reconoce la ignorancia, se instalan las preguntas de investigación. Propicia volver a mirar el campo, la escuela secundaria, en un retorno a un espacio ya conocido y significado por el investigador.

La curiosidad para el autor presenta algo del espíritu de lo performativo, de la incomodidad, del cambio; de lo que Freire (2013) denomina *curiosidad ingenua* y *curiosidad sistemática*. Es decir, la explicitación de preguntas que articulen lo que es una preocupación del investigador, con las incomodidades que ocurren y suceden en las escuelas, en espacios y tiempos concretos. El ejercicio de formular interrogantes recorre todo el proceso, incluso en el momento de considerar el cierre, de exponer las conclusiones. Allí también aparecen nuevos movimientos que dialogan con la prospectiva y la continuidad del acto investigativo.

Entonces, ¿cuál es el potencial transformador de las preguntas? ¿Qué implicancias tiene esa transformación? Los interrogantes nos permiten acceder a los lenguajes de la vida cotidiana e historias y huellas de los sujetos y hechos objetos de análisis. La problematización de la realidad a estudiar nos invita a viabilizar discusiones y mapear los aspectos destacados que como investigadores nos interpelan.

La problematización de la realidad socioeducativa: contexto de descubrimiento y situación problemática

La delimitación del objeto de investigación parte de un trabajo situado. El investigador se encuentra inserto en la realidad social que pretende objetivar; en contacto directo con la vida cotidiana de los sujetos que habitan los espacios institucionales, producen prácticas, significados y modos de relacionarse. En este escenario, cobra sentido la noción de contexto de descubrimiento que plantea María Teresa Sirvent (2005; 2006) y la consecuente descripción de una situación problemática (Borsotti, 2006) como el entramado en el que ciertos aspectos de esa realidad se vuelven investigables y adquieren sentido desde las preocupaciones del sujeto que investiga. Su construcción representa un punto nodal en toda investigación: define un proceso a partir del cual enfocamos la mirada hacia la delimitación de aspectos de la realidad socioeducativa, poniendo en tensión los supuestos iniciales, los saberes propios de los campos disciplinares de cada investigador, los preconceptos asociados a los marcos normativos, y los saberes del sentido común.

Problematizar, entonces, nos permite confrontar lo ya sabido con lo que muestra el campo empírico, abre nuevos interrogantes y posibilidades de complejizar el análisis conforme avanza la inserción del investigador en esa realidad, habilitando el extrañamiento, la conmoción, la pregunta constante, la curiosidad, las incertezas, que lo ponen en una actitud de apertura frente al conocimiento situado. Esto permite deconstruir e interpelar la mirada evaluativa, que busca corroborar hipótesis, ejemplificar teorías, o que considera –desde una racionalidad puramente técnica– que la escuela y el trabajo docente son un ámbito de aplicación homogénea de normas y regulaciones mediante la acción práctica.

El planteo de Borsotti (2006) nos habilita a pensar en términos de situaciones problemáticas que están inscriptas históricamente, apuntando a su vez a superar la idea del problema de investigación desde una connotación de sentido común –también asociada a las visiones hegemónicas de la ciencia– que lo vinculan a algo negativo, disruptivo, anómalo que debe estudiarse para ser resuelto.

El trabajo que demanda a los estudiantes el aprendizaje en la formulación de problemas de investigación implica el pasaje de un discurso explicativo –que obtura la posibilidad de ir al encuentro con la perspectiva de los actores–, a uno que pone en valor la descripción de relaciones, sujetos y contextos, como proceso de comprensión de fenómenos, discursos, prácticas, acciones, a partir de las cuales dan sentido a su propia realidad cotidiana. Se desarrolla mediante el aprendizaje y la producción de conocimientos conjuntos, en una problematización que –aunque de diferentes maneras– interpela a todos los implicados en una relación intersubjetiva que pone a dialogar al sujeto que conoce y a los sujetos conocidos (Vasilachis, 2018) que habitan el espacio social estudiado y producen la realidad social que se constituye en objeto de estudio. La reflexividad (Guber, 2004) media en esta construcción definiendo un modo de vinculación con lo estudiado que habilita el encuentro con otros –en tanto sujetos de la acción situada en las instituciones escolares–, que portan saberes sobre y desde su realidad cotidiana.

Entonces, ¿qué significa problematizar? Si concebimos a la investigación como práctica social que se propone generar conocimientos en respuesta a problematizaciones sobre hechos socioeducativos, debemos asumir que toda de investigación científica¹ parte de un contexto de descubrimiento, que da cuenta del entramado socio histórico en el que los investigadores definimos por qué, qué y cómo investigar. La génesis de esta práctica se encuentra en la problematización de la realidad y el reconocimiento de situaciones problemáticas de las que se derivan diversos problemas de investigación, a partir de lo cual vamos delimitando nuestro objeto (Sirvent, 2006).

1 María Teresa Sirvent define el proceso metodológico como un “conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico” (2007: 8). Esto implica superar las visiones que restringen “la metodología” a un conjunto de técnicas de relevamiento de datos. En ese sentido concebimos al proceso como tridimensional, donde se articulan: la dimensión *epistemológica* (decisiones que se toman sobre el objeto de conocimiento, los conceptos, categorías, preguntas, antecedentes, relevancia, objetivos, finalidades); la dimensión *de la estrategia general de investigación* (decisiones referidas a las líneas generales previstas como andamiaje orientador del trabajo de investigación, en coherencia con la dimensión epistemológica); y la dimensión *de las técnicas de obtención y análisis de información empírica* (decisiones vinculadas a la elección, construcción y aplicación de técnicas de recolección y análisis de la información, que se apoyan y deben ser coherentes con las demás dimensiones).

En esta fase inicial cobra sentido la metáfora del descubrimiento², que pone de relevancia el lugar de la duda, la curiosidad, y valora la capacidad de asombro en el encuentro con otros sujetos y con sus realidades. Asimismo, define a la investigación social y educativa “como un fascinante viaje de descubrimiento” (Sirvent, 2005: 3). La problematización, entonces, da inicio y traza el camino de un viaje, donde en primera instancia debemos preguntarnos hacia dónde queremos ir, cuál es nuestro destino y la meta de todo el esfuerzo que implica, qué buscamos aprender en el camino y qué esperamos encontrar. El puntapié inicial es siempre la realidad cotidiana, y es allí donde se ubica el origen y el fundamento de toda investigación, en tanto su planteo tiene sentido cuando enfrentamos situaciones que no nos satisfacen, frente a las cuales lo existente es insuficiente. Los problemas emergen cuando apuntamos a desnaturalizar, descotidianizar, y habilitamos el asombro; “en el fundamento de todo eso, está la capacidad, que tiene que crecer en todos nosotros, de problematizar la realidad” (2005: 5).

El carácter social de la práctica investigativa otorga un valor central al contexto de descubrimiento, como “conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etcétera, que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación” (Sirvent, 2005: 7). En ese tejido, complejo y multidimensional, emerge el referente empírico de toda investigación y, por lo tanto, posibilita entender lo que se pretende conocer.

2 Más allá del sentido metafórico, la noción de contexto de descubrimiento tiene fuertes implicancias epistemológicas. Desde la década de 1960 y hasta mediados de la siguiente, predominaba la postura monista respecto de un único modelo válido de hacer ciencia, centrado en las ciencias naturales y su método lineal de formulación y verificación de hipótesis generalizables. Es en ese marco, se da lo que Giddens califica como “disolución del consenso ortodoxo” de las ciencias sociales, a partir de nuevas antinomias que enriquecerán el debate epistemológico y metodológico (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). Sirvent plantea que entre esos debates aparece el concepto de contexto de descubrimiento frente a la noción de contexto de verificación o justificación, considerados como los únicos legítimos para valorar el conocimiento científico. En los setenta un grupo de epistemólogos ingleses conformaron una organización llamada “Los amigos del descubrimiento”, que cuestiona la visión hegemónica, sosteniendo que “es necesario dar cuenta de una investigación anclada en un contexto social, político, económico, de ideas” (Sirvent, 2006: 4) que permita entender el acto de hacer ciencia. Este postulado discute con Popper y los popperianos, que ponen el foco en la comprobación de los resultados de investigación a través del método hipotético deductivo. El debate abría la posibilidad de construir métodos que focalicen en la importancia del descubrimiento y la identificación de hipótesis y problemas.

La inscripción de nuestros intereses en esta red de relaciones está impregnada de una mirada teórica y atravesada por supuestos o proposiciones acerca de la realidad social que estamos mirando y conociendo. Todo problema parte de posicionamientos teóricos, epistemológicos, éticos y políticos, que son producto de debates, discusiones y acciones propias de una determinada configuración témporo-espacial (Achilli, 2013).

El investigador explicita los aspectos que más le impactan y le interesan desde sus perspectivas teóricas y disciplinares; lo cual demanda una atención consciente a los factores facilitadores e inhibidores del propio acto de problematizar (Sirvent, 2005), que se inscriben en las particularidades del campo científico en que está formado y en el devenir sociohistórico, que muchas veces llevan a naturalizar las situaciones que nos rodean. Si bien, todo esto conforma la situación problemática, no es “el problema” de investigación. Constituye el tejido en el cual ponemos en evidencia nuestras ignorancias, dudas, preocupaciones, angustias, fascinaciones, asombros, frente a la realidad que habitamos en lo cotidiano; lo que nos enfrenta a aquello que desconocemos, y por lo tanto nos deja perplejos, pero a la vez nos empuja y motiva a investigar, desafiando los conocimientos previos.

Como plantean Bourdieu, Chamboredon y Passeron

Un objeto de investigación, por parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (2022: 60)

La descripción del contexto de descubrimiento nunca es ingenua, ya que la posibilidad de reconocer lo que la define como tal está impregnada de teoría, de ideas previas; atravesada por un compromiso social, por la trayectoria del investigador, por lo que reconoce como vacíos o antecedentes de conocimiento en diálogo con su pretensión de originalidad.

El inicio de toda investigación –marcado por la elección de un tema, su justificación y la problematización desde perspectivas teóricas disciplinares particulares– implica la transformación de esos aspectos públicos, de la estructura

social, en un problema de investigación, mediante un recorrido que inicia indefectiblemente desde “un proceso de autorreflexividad que nos posibilite explicitar nuestros supuestos para así tener algún control sobre ellos, sobre todo cuando se trata de supuestos valorativos y apriorísticos” (Nemcovsky, 2015: 6).

La mirada aguda del investigador y la definición de sus decisiones bajo criterios fundados, pone de manifiesto que “la capacidad para problematizar la realidad y para identificar preguntas acerca de lo que no sabemos es una característica fundamental del espíritu y del pensar reflexivo del científico y de cualquier persona” (Sirvent, 2006: 8). Requiere un posicionamiento reflexivo sobre lo cotidiano, a partir del cual apuntamos a delimitar el objeto, entendido por Guber (2004) como una relación problemática no evidente, que se elabora teóricamente y permite articular explicaciones acerca de una dimensión de lo real, desde cuestionamientos que introduce el investigador, y que irrumpen en la continuidad de hechos cotidianos. Retomando la idea de Castells y De Ipola (1972), la autora afirma que el conocimiento es posible gracias a ese cuestionamiento, ya que “la realidad sólo habla cuando se la interroga”.

La definición acerca de lo que se va a investigar implica selección e interpretación desde una articulación coherente de aspectos vinculados a la identificación y descripción de una situación problemática, la construcción de un objeto que transforma a ésta en un problema de investigación, y la formulación de preguntas a las que se intentará dar respuestas luego (Borsotti, 2006). La descripción de la situación problemática implica cierta familiarización con el tema, los contextos y los antecedentes, desde donde identificamos los múltiples aspectos que contiene. En ella se sistematiza todo tipo de información obtenida a partir de comentarios y opiniones de los sujetos que intervienen, noticias e información proveniente de medios de comunicación, de personas vinculadas al campo de estudio, de especialistas.

Tal como la define Borsotti, la situación problemática expresa un

[...] estados de cosas, sucesos, situaciones, procesos, existentes en la teoría o en la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien, son percibidos como problemáticos y que, para abordarlos o solucionarlos, requiere acudir al conocimiento científico disponible o a la producción de nuevo conocimiento científico. (2006: 31)

Su reconocimiento es posible cuando la vida cotidiana deja de ser percibida como un fenómeno natural; se desnaturaliza lo rutinario, y su abordaje demanda la producción de algo nuevo para interpretar ese sector de la realidad que aparece cuestionado. Es central reconocer que ninguno de esos aspectos puede estar desconectado de lo que sucede en el presente en que es problematizado; ya que son las interrelaciones con el conocimiento circulante, con los debates del campo y su anclaje en un contexto específico, lo que permite la construcción de un objeto en tanto problema científico.

En relación a esto, Borsotti (2006) explicita algunas precisiones respecto de lo que define a una situación como “insatisfactoria”, ante cierto desfase entre teoría, empiria, valores, situaciones, procesos y sucesos, a partir de lo cual es posible discriminar sujetos participantes, intereses, casos, involucramientos de los actores. Las situaciones problemáticas no se dan de manera impersonal, sino que están impregnadas de la mirada de quien la detecta, sus conocimientos sobre el tema, los valores y supuestos que se ponen en juego. A su vez, es necesario identificar en su seno el interés científico y/o práctico que la situación problemática representa, en relación a los modos en que emergen los hechos que le dan origen, las preguntas que permiten objetivarlos, y su vinculación con lo que ya se sabe acerca del tema. En ello interviene la multiperspectividad que caracteriza al encuentro entre sujetos con diferentes recorridos y preocupaciones respecto del campo en que se proyecta la investigación.

Dos son los aspectos que permiten la familiarización del investigador con la situación problemática según el mencionado autor: el contexto y los antecedentes. Su reconocimiento deviene de un acercamiento al campo, a los actores, a la información circulante sobre el tema, que permita “conocer las distintas posiciones que acerca de ella tienen los agentes involucrados, disponer de distintas maneras de ver los desarrollos históricos y lograr mayor riqueza en su descripción” (Borsotti, 2006: 36). Cuanto más profunda sea esta descripción, con mejores elementos se podrá contar para comprender el sentido del objeto de investigación.

Si bien hay situaciones en que es posible distinguirlos, el contexto y los antecedentes no siempre se diferencian de manera clara. El primero, implica reconocer que la situación problemática no se da en un vacío social, sino que resulta

de procesos dinamizados por los agentes en los que, a la vez, está inserta, los cuales pueden ser amplios y estructurales, o bien más próximos y propios del campo o el escenario microsocioal³. En ese marco, se definen diferentes posiciones socioculturales de los agentes que proveen información, habilitando la identificación de intereses, conflictos, contradicciones, tensiones, que habilitan nuevos interrogantes, en cuya trama el campo es definido como un espacio de luchas ideológicas y conceptuales, donde el investigador también define su posición valorativa, teórica, política, como sujeto epistémico.

Por su parte, los antecedentes refieren a la historia de la cual deviene la situación problemática, en la que cobran sentido los acontecimientos que conducen a su producción e identificación. En el campo educativo, esto incluye aspectos vinculados al desenvolvimiento sociohistórico del fenómeno, a las definiciones normativas relativas a la situación, actividades, acciones, proyectos, programas vinculados a estos asuntos, los registros materiales y documentos audiovisuales que pueden dar cuenta de ello, entre otros.

3 Desde el enfoque relacional dialéctico que propone Elena Achilli, es central “relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (2013: 37). La autora resalta la necesidad de contextualizar los procesos socioeducativos en relación con la cotidianidad escolar, atravesada por configuraciones sociales que se dan en diferentes escalas de modo articulado. La noción de contexto alude a una “determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva– por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales” (Achilli, 2013: 42). A partir de aquí Achilli reconoce distintos niveles o escalas contextuales que suponen dinámicas y sujetos diferentes en el desarrollo de procesos interrelacionados, con determinadas particularidades. Es necesario considerar en todo proceso de investigación a) el nivel del foco de análisis, representado por los *contextos cotidianos* de los procesos y configurado a escala de la copresencia de los sujetos (la familia, la escuela, por ejemplo); b) el nivel de los *contextos sociourbanos*, en el que destaca la escala de la ciudad y sus particulares segmentaciones socioculturales; y c) el nivel vinculado al *contexto sociohistórico y estructural* que incluye, por ejemplo, a las transformaciones políticas y económicas hegemónicas dispuestas a escala nacional, regional e internacional. Por su parte, Mariana Nemcovsky retoma esta definición de Achilli, para afirmar que en la elección de un tema de investigación es posible reconocer ciertas delimitaciones contextuales que implícita o explícitamente están presentes de modo relacional en la experiencia formativa de todo investigador, entre lo que se puede identificar “en un nivel estructural los contextos conformados por las políticas de investigación y producción de conocimiento a escala internacional y nacional en sus anclajes estructurales; el nivel del contexto de producción disciplinar; el contexto referido a las concepciones acerca del posicionamiento del cientista social ante los problemas sociales de su época, y el contexto personal” (2015: 14).

La descripción de la situación problemática, entonces, se construye a partir de la explicitación de aquellos aspectos de la realidad que, por motivos específicos, son percibidos y definidos como problemáticos por alguien. Su escritura en la investigación se expresa descriptivamente mediante enunciados proposicionales que articulan los valores que fundamentan esa percepción de los sujetos (lo axiológico), los hechos, acontecimientos, situaciones de la teoría o la empiria que existen en la realidad estudiada (lo ontológico), las representaciones y percepciones que de ello portan los sujetos (lo mental) y las enunciaciones mediante las cuales esas construcciones interpretativas son expresadas por ellos (lo lingüístico). Su formulación es considerada adecuada cuando describe, del modo más completo y con la mayor precisión posible, los motivos por los que esa situación se presenta como insatisfactoria, incluyendo los elementos fácticos que la componen, el contexto, los antecedentes y sus relaciones, sin perder de vista las percepciones de los individuos o grupos involucrados (Borsotti, 2006).

El “amasado” del problema: de la problematización a la delimitación del objeto

El proceso complejo de la problematización se caracteriza por un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador en el camino hacia la clarificación de objeto de estudio, que implica un trabajo de localización y focalización gradual del problema de investigación (Sánchez Puentes, 1993). Problematizar hechos de la realidad socioeducativa implica asumir la construcción de un saber que “se conquista contra la ilusión del saber inmediato” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2022: 31), y esto pone en evidencia que para desnaturalizar aquello que parece evidente y cotidiano, es necesario reflexionar sobre los diferentes modos de nombrar esa realidad; indagar, cuestionar los supuestos, las prácticas que se vuelven parte de un sentido común instituido.

Tal como plantea Bachelard (2004), se conoce siempre en contra de un conocimiento anterior y, en este sentido, es fundamental saber plantear los problemas, ya que

[...] dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye. (Bachelard, 2004: 16)

Partimos de un tema de interés, reconocemos incidentes que consideramos significativos y que nos habilitan ciertas preguntas provisorias, que van configurando una situación problemática atravesada por otras, en el encuentro con las preocupaciones de otros, en un campo específico. En este camino emerge la necesidad de una constante resignificación

[...] por el desajuste entre teoría y realidad [...] Quién no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (Zemelman, 2005: 72)

La realidad cotidiana escolar pone al investigador frente a sus propias concepciones de sentido común, arraigadas en sus decires, sentires y *habitus* (Bourdieu, 2022). Entra en tensión con las experiencias y representaciones que constituyen formas particulares de mirar, escuchar, interpretar y nombrar el mundo que lo rodea. Como plantea Anzaldúa Arce

La investigación parte de las apariencias y debe cuestionarlas; para ello ha de hacer un trabajo de problematización de lo evidente [...] llevar a cabo un esfuerzo de *elucidación* que [...] es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido. (2009: 6-7)

Esta forma de problematizar –afirma el autor– permite abrir otros modos de atender lo que creemos saber, quebrando los sentidos comunes para poder construir, mediante la transformación reflexiva del pensamiento, un campo problemático, donde confluyen factores y procesos que se entraman en la delimitación de fenómenos complejos. A su vez pone de manifiesto la necesidad de analizar las lógicas que ordenan cuestiones en torno del tema de investigación, lo que ya se sabe, los referentes teóricos y debates epistemológicos que sostienen lo que se considera como verdad.

Ahora bien, ¿por qué afirmamos que definir la problematización –como camino hacia la delimitación del problema– no implica concebirla exclusivamente desde una concepción negativa? Si bien desde el sentido común podemos asociar la idea de situación problemática y de problema con la noción de anomalía, irregularidad o hechos disruptivos de la realidad social, que alteran el orden instituido de una forma singular, no es la concepción que sustenta lo que vemos expresando.

En las últimas décadas distintos debates en el campo de la investigación social –y de la investigación educativa en particular– han profundizado en el desarrollo de caminos teórico-metodológicos alternativos a los tradicionales (Vasilachis, 2018), que permiten objetivar acciones cotidianas, experiencias, trayectorias, narrativas, relatos de vida, sucesos y casos singulares insertos en una trama social más amplia. Dan cuenta, positivamente, de un aspecto de la realidad cotidiana, que por algún motivo atrae la atención del investigador, le preocupa y despierta su interés. Cuando focalizamos en una problemática que implica a la escuela y los sujetos que la habitan, tenemos que definir a la cotidianidad social como campo de estudio, entendiendo que “en cualquier campo de vida social se configuran un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (Achilli, 2018: 22), que es necesario problematizar, reconociendo sus rasgos conflictivos, multidimensionales, caóticos. La situación problemática, como trama que permite “desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la ‘elaboración crítica’ de la heterogeneidad [...], construir coherencia y conciencia de ello” (Achilli, 2018, p. 28).

En línea con este planteo, el filósofo y sociólogo venezolano Otto Maduro (2012) recoge los cuestionamientos hacia el conocimiento científico hegemónico desde el contexto de nuestros países latinoamericanos, y su incapacidad para dar cuenta de lo que sucede en el presente; ante lo cual nuestra manera de ver y conocer es cuestionada, y con ello también deben ser revisadas las herramientas con que podemos transformarla. Plantea que el pensamiento pareciera surgir con el dolor, como si aquello que no incomoda no merece la necesidad de conocerse y, cuando todo va bien, el disfrute se antepone a la curiosidad. No es la urgencia dolorosa el único aliciente que nos lleva a

[...] tratar de conocer, saber, entender, comprender y explicar la realidad. A veces queremos conocer por pura y simple curiosidad; porque algo nos asombra, nos maravilla, y queremos saber ‘por qué’ o ‘cómo’ es que eso es así. En otras ocasiones, son los sentimientos de amor, atracción, ternura o simpatía por otras personas lo que puede empujarnos a tratar de entender esas otras personas, sus relaciones, ideas, orígenes, preocupaciones, etc. O puede haber cosas cuyo conocimiento nos produzca tanto placer que nos entreguemos a investigarlas con dedicación, aún cuando de ese esfuerzo no esperemos otra recompensa que el entender mejor la realidad que nos cautiva e intriga. (Maduro, 2012: 8)

Maduro asocia la necesidad de conocer nuestra propia realidad con la búsqueda de explicaciones a lo que nos pasa, de algo que devuelva la tranquilidad, generalmente, en tiempos difíciles, duros y dolorosos –como la razón que amerita una fiesta–, aunque “desafortunadamente, el conocimiento también puede aumentar el dolor y la injusticia, en lugar de brindar motivos para la fiesta” (2012: 14).

Mientras Sirvent (2005) habla de la investigación como un viaje de descubrimiento, Maduro compara el esfuerzo humano de conocer la realidad con el viejo oficio de construir mapas y planos, afirmando que, entre otras cosas, la vida humana es la búsqueda constante de motivos para la fiesta, en un camino vital donde los obstáculos, dificultades y limitaciones, los estancamientos, retrocesos y desvíos, las frustraciones, los conflictos que emergen, constituyen los

[...] principales estímulos del esfuerzo humano por pensar, conocer, entender y transformar la realidad circundante, entonces podríamos imaginarnos el conocimiento humano como un intento de elaborar “mapas para la fiesta”: suerte de guías para tratar de encontrar y de abrir caminos que nos lleven de vuelta a la buena vida, a una vida que merezca y facilite ser frecuentemente festejada con alegría, placer y gusto. Es más: el propio acto de inventar, elaborar, comparar y corregir mapas puede ser, en sí mismo, placentero y festivo. (Maduro, 2012: 9)

La construcción de un problema de investigación implica el planteo de una pregunta –la “pregunta de investigación” o “pregunta problema”– que constituye una instancia de síntesis de la problematización, donde se describe la situación de la realidad en que se entretejen las raíces que le dan sentido. Su definición y delimitación se inicia con esta problematización del investigador desde el análisis crítico del saber inicial que posee sobre el aspecto de la

realidad que interesa indagar, haciendo intervenir concepciones teóricas que permitirán objetivar diferentes dimensiones de un fenómeno educativo que se tejen en un campo social más amplio. La dimensión teórica y subjetiva de la problematización aparece como fundamental siempre que el propio investigador se permita, desde sus teorías –como uno de los principales elementos de elucidación– la interrogación, desnaturalización, delimitación y reflexión sobre una realidad de la cual emergerán las preguntas, los problemas, los objetos, en un camino espiralado de focalización. Nuevamente, como plantea Anzaldúa Arce, su definición

[...] conlleva objetivar la realidad cotidiana, desnaturalizar su apariencia, sacarla de su ‘irrelevancia’, hacerla significativa, dotarla de un sentido que establezca su necesidad de investigarla [...] La teoría tiene el papel de ayudar a desnaturalizar lo aparente para construir un objeto a investigar [...] Es decir, se trata de cuestionar aquello que se da por sentado, que se mitifica como natural. La desnaturalización ayuda a cuestionar la noción del objeto de investigación, la cual se presenta como un aspecto evidente –‘natural’– de la realidad, aparece de manera espontánea y se ofrece a la curiosidad del investigador. (2009: 8)

Esta mirada crítica es la que permite orientar la delimitación del objeto como un proceso en construcción y, por lo tanto, la objetivación como la identificación de esos acontecimientos que vemos como problemas plausibles de ser indagados mediante la investigación.

En este punto surge una advertencia referida al lugar del sujeto investigador –o más bien de los sujetos que se encuentran en una investigación– en este proceso de objetivación. Como plantea Guber, el investigador no conoce desde un lugar neutro, de exterioridad, reviviendo u observando algo dado, sino que esto es posible justamente porque “se ubica en una relación activa con lo que se propone conocer. Y esto significa que se involucra en la búsqueda y análisis de los condicionamientos que operan tanto sobre su objeto como sobre su propio proceso de conocimiento” (2004: 57). Esto pone de manifiesto una implicancia que, más allá de las decisiones estratégicas, técnicas y metodológicas, marcan su posicionamiento epistemológico y político; poniendo bajo sospecha el apelativo de objetividad como algo externo al sujeto y, por lo tanto, como criterio de cientificidad garante de un valor de verdad único, otorgado por su “incontaminación” (Sverdlick, 2007). Por el contrario, es “el reconocimiento del

valor de la subjetividad en las prácticas educativas, y la comprensión de estas últimas como indisociables de los procesos de producción de conocimiento pedagógico” (Sverdlick, 2007: 21) lo que torna interesante el quehacer educativo y la producción de conocimientos colectivos sobre él.

Sverdlick toma una metáfora referida a la creación artística para explicar lo que significa recuperar el valor de la subjetividad para construir objetividad: más allá de las influencias socioculturales, históricas y económicas que atraviesan el trabajo del artista que pinta, el escritor, el cineasta, podemos ubicar el origen de su obra en las emociones, la cabeza y el cuerpo de una persona individual. En tanto pensamiento e idea, esto es completamente subjetivo. Es al “salir” del sujeto que se constituye en un objeto que se puede leer, interpretar, manipular, opinar. Fuera del sujeto, la idea se objetiva y puede ser sometido a distintas subjetividades; lo cual permite que se ponga en un espacio común, donde “lo de cada uno pasa a ser objeto de todos para ser mirado, opinado, discutido y compartido; así se construye la posición de intersubjetividad y el espacio para construir conocimiento colectivo e intersubjetivo” (2007: 22).

En la objetivación se entrelazan –de una manera indivisible– la experiencia, los marcos de referencia teóricos y el sentido común como parte de una historia personal y social, en un encuentro que es siempre entre sujetos que mediante la reflexividad interpretan una realidad social de modo dialéctico.

Desestimar la pretensión de neutralidad implica tomar posición, exponerse, expresarse, asumir la responsabilidad de sostener una opción ética. El investigador, entonces, pone el cuerpo y las emociones al servicio del reconocimiento de los participantes del contexto en que se pretende construir el objeto, en tanto son quienes portan significados que permiten interpretar, subjetiva e intersubjetivamente los acontecimientos que viven y permiten comprender los hechos socioeducativos de los que son protagonistas.

Las preguntas: una incitación a la incomodidad y la curiosidad

La elaboración de preguntas acerca de un hecho socioeducativo es uno de los aprendizajes centrales del quehacer investigativo desde una perspectiva crítica. Es una herramienta valiosa de construcción de saberes sobre un modo complejo y situado de entender la realidad y los objetos de estudio. De la misma forma que se aprende a realizar preguntas, el trabajo didáctico pedagógico –en coherencia– tiene que propiciar un permanente ejercicio de cuestionamiento sobre lo naturalizado; un ejercicio de duda sobre lo internalizado y rutinario. Desde el campo didáctico, Gloria Edelstein (2003) expresa que la problematización acerca de las prácticas de enseñanza es necesaria para poner al conocimiento en el centro de análisis. Del mismo modo, en las prácticas investigativas –desde perspectivas no hegemónicas– las tensiones y contradicciones son parte de las aristas sobre las que hay que indagar para conocer la realidad socioeducativa en cuestión. En palabras de Guber: “problematizar significa introducir preguntas acerca de lo que sucede; significa transformar un hecho aparentemente intrascendente o habitual en un problema e incorporarlo a un tema mayor de investigación” (Guber, 2004: 63).

En otras palabras, no es posible aproximarnos a la complejidad de lo social sino es desde la problematización que expone que no hay sentidos unívocos acerca de las acciones y los discursos de los actores.

Wainerman (2011) recomienda acotar el corpus de la investigación; es decir recortar lo que se desea conocer en función de sus límites temporales y espaciales. La problematización se enlaza con un trabajo no menos complejo: la focalización. Cuando se formulan interrogantes sobre lo que inquieta, focalizar es un ejercicio necesario y de sumo cuidado epistemológico. A la vez puede ser una dificultad si no está al servicio del proceso de estudio e indagación epistemológica, ya que nos enfrentamos a nuestros modos de pensar y concebir el mundo.

Asumirse como sujetos epistémicos desde la investigación, nos sumerge en el desafío de conocer y analizar la realidad socioeducativa de las instituciones

públicas de educación secundaria, desde el compromiso político e ideológico con la función social del conocimiento y la dimensión político-académica de la universidad pública.

Uno de los primeros desafíos pedagógicos frente a los cuales nos pone –a docentes y estudiantes– el trabajo con las preguntas, radica en el acercamiento a lo social desde las propias valoraciones, prejuicios y sentido común, que obturan la posibilidad de aprender de los sujetos estudiados y en sus contextos de acción. La mirada que posicionamos sobre la realidad, atravesada por lo que deseamos ver o suponemos que vamos a encontrar en el campo, requiere de un trabajo de revisión permanente. Separar el conocimiento de las valoraciones es un ejercicio complejo pero necesario para abonar a la problematización.

Freire (2013), en su diálogo con Faundez, denuncia la pedagogía tradicional porque educa para la construcción de respuestas, y la búsqueda de aquello que ya está formulado o pensado por otros como saber válido. La pregunta, en cambio, nos enfrenta a un escenario abierto a lo desconocido, nos exige indagar y explicitar lo que ignoramos y queremos conocer. Los autores dialogan de la curiosidad, las inquietudes y el movimiento permanente que se genera desde y en torno al conocimiento, tomando como base una palabra colectiva; una palabra común que expresa relaciones y deseos. Por eso es importante preguntarnos acerca del lugar de los interrogantes, de las incertezas, en relación a lo que es posible conocer, desde lo que aún no se conoce.

Esta postura nos obliga a observar el sentido movilizador de las preguntas, desde el posicionamiento ético, político y educativo que demanda cuestionar, interpelar, desnaturalizar. En otras palabras, son una invitación a detenernos en una praxis reflexiva sobre la formación de docentes, los prejuicios, el desarrollo teórico, el trabajo de campo y la construcción de conocimientos, que asumimos como investigadores.

Freire y Faundez (2013) plantean el acto profundamente democrático que implica aprender a preguntarse acerca de la educación, entendida como un bien común y cultural; cultura que –a su vez– es considerada como un “estar siendo”. La pregunta se instala, en este sentido, como un acto revolucionario y una provocación frente a un movimiento unilineal de búsqueda mecánica de respuestas,

proceso que está teñido de autoritarismo. Este fenómeno es llamado por el pedagogo brasileño como la “castración de la curiosidad”.

Antonio Faundez enfatiza que para enseñar a preguntar, el docente es el que debe conocer esta práctica. El reconocimiento de la ignorancia, tiene la fuerza de dar inicio al conocimiento; la pregunta da el impulso para interpelar al sentido común que construye saberes limitados a respuestas y nos aleja de la posibilidad de descubrir. El camino de la interrogación no es una experiencia cómoda, por ello es necesario resguardar el derecho a preguntar frente a la “negación autoritaria de la curiosidad”. En definitiva, la negación de la pregunta, de la curiosidad, es la negación de los actores como sujetos de derecho.

La formulación de preguntas tiene en sí misma la complejidad propia de la enunciación y las formas epistémicas que estas deben tomar para considerarlas investigables (Sirvent, 2018). Entendemos que el ejercicio de problematizar puede leerse en términos de un proceso performativo. Lo performativo atraviesa la acción y las ideas, las prácticas y las situaciones y sujetos que en ella toman protagonismo (Butler, 2009; Aguilar 2007); tiene el potencial de saberse una acción transformadora.

Las preguntas no sólo inician la investigación, sino que delinean una perspectiva, otorgan una mirada de continuidad. La problematización como acto performativo, y su materialización en la enunciación de interrogantes, están significadas desde los diferentes lenguajes. Estos otorgan sentidos, legitiman nuestro modo de ver el mundo e impulsan acciones siempre maleables a la intervención de un Otro.

La performatividad de las acciones se juega en el mismo proceso de materialización, en el que tomará forma desde la acción colectiva y pública. Romper con las tradiciones y lógicas individualistas de vincularse con el conocimiento –y por ende de significar el mundo– es un desafío profundo que interpela a los sujetos. La acción pública y abierta de la pregunta requiere de compromiso ético y solidez epistémica, que permita conocer, interpretar, analizar sin buscar causalidades o explicaciones generalizables (Aguilar, 2007).

Es importante enfatizar que esta concepción de conocimiento y su construcción de ningún modo puede ser un acontecimiento que se da en solitario. En coherencia con la concepción social y política de la investigación que sostenemos, el ejercicio de cuestionamiento y desnaturalización conlleva una apuesta fuertemente colectiva y plural. Por lo anterior, pensar el lugar de los sujetos dentro de un proceso de problematización que entendemos performativo, requiere reconocer su derecho a anunciar, interrogar, crear, aprender a través de la acción y en la acción, dar lugar a otras producciones y saberes que se corren de los modelos hegemónicos y jerárquicos establecidos.

Toda producción performativa desestabiliza lo normado, lo esperable, lo fijo; y, a la vez, habilita a salirse de libretto entendiendo también lo complejo y cambiante de la realidad social y educativa. Esta apertura a la creatividad, que da lugar a la libertad, dialoga con un proceso investigativo que requiere rigurosidad y sistematicidad. Cada acto de interrogación como así también cada acto performativo, parten de un objetivo transformador desde su misma formulación.

Tal como comparte María Teresa Sirvent,

La práctica de investigación tiene un importante *componente artesanal* y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido *aprender haciendo* [...] La ruta de la investigación científica demanda recorrerla con la vibración que nuestro espíritu y nuestro cuerpo experimenta al sentir la fuerza creadora y el impulso fundamental de nuestra libido puesta al servicio del acto productor de conocimiento. (2018: 182)

Retomando expresiones de Mariano Levin (1998) la autora enfatiza la relación estrecha entre el arte y la ciencia, y el carácter creador de todo investigador.

Considerar la problematización y la formulación de preguntas en términos performativos y artísticos nos permite, por un lado, reconocer el carácter activo y reflexivo de los sujetos y, por el otro, nos devuelve el sentido de situacionalidad y provisoriedad que todo proceso social tiene y que intentamos traducir a través del lenguaje, siempre de manera inacabada (Butler, 2009).

Para poder evitar obstáculos de orden epistemológico en la formulación de los interrogantes, Pérez Gómez (1993) nos da herramientas para centrarnos en el objetivo de comprender la realidad y no sólo explicarla, atendiendo con originalidad las particularidades de los hechos, a los significados de los actores; conociendo y analizando las reglas del juego.

Elena Achili (2009) considera que la formulación de preguntas, por su propia complejidad, puede desviar el foco de lo que se quiere conocer. Esto sucede cuando planteamos preguntas con supuestos apriorísticos fundamentalmente basados en el deber ser, interrogantes que traducen preocupaciones teóricas, otros que se focalizan a la transformación social, preguntas con supuestos valorativos o con preocupaciones metodológicas son algunos de los mencionados por la investigadora.

Es importante reiterar que –como define Sirvent (2018)– construir preguntas investigables en el campo educativo, implica reconocer que actuamos sobre espacios sociales profundamente significados, con arraigo contextual y con intereses ideológico-políticos atravesados por la transformación y la emancipación.

Del planteo del problema a la definición de los objetivos en el diseño de investigación

A partir de la descripción de la situación problemática y del planteo de las preguntas que de ella emergen, vamos focalizando un recorte de la realidad, en un campo social, con sujetos que intervienen desde sus prácticas cotidianas, para darle forma y sentido.

Cuando aludimos a la elaboración de un diseño de investigación, pensamos en un objeto o una obra que se produce desde una proyección original que le da forma, lo configura y lo dirige trazando un camino posible y dinámico. En esta construcción, el planteo del problema es el punto de origen, y por lo tanto un elemento necesario, pero no suficiente, para avanzar en el proceso de investigación. Es aquí donde cobran sentido los objetivos de investigación que, como tales, tienen una especificidad que los distingue de otros tipos de finalidades y metas, vinculados a distintas prácticas.

Todo lo que se proyecte en un diseño de investigación –en términos de las decisiones vinculadas a las estrategias metodológicas, sujetos e instrumentos de producción de información– estará definido a partir del problema y los objetivos, y no a la inversa. Serán estos elementos los que permitirán identificar la coherencia interna entre el diseño y las respuestas provisionales que orientarán la investigación.

Desde una mirada lógica, partimos siempre de un tema que, a modo de delimitación general, permite ubicar intereses y preocupaciones del investigador. Es en el campo del tema que se contextualiza el problema, y este –a partir de la problematización– se ubica en el entramado que aquel constituye. El tema y el problema se diferencian en tanto que el primero contiene una representación vasta y general del campo de estudio; por lo tanto se elige, se selecciona como recorte de lo real (Guber, 2004). Es por medio de la problematización, que el investigador puede identificar un problema y un interrogante claro, exacto y preciso que dé cuenta de qué es necesario investigar. De este “proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable” (Valles, 1997 en Marradi, Archenti y Piovani, 2018: 89) surge la pregunta-problema.

La formulación del problema de investigación en términos de un enunciado interrogativo contiene un referente conceptual que da cuenta de él y un referente empírico propio de la realidad social indagada. Es decir que se define a partir de una formulación precisa que evite ambigüedades y que explicita los conceptos fundamentales, los sujetos (u objetos) y el escenario.

Es a partir de este enunciado que se pueden pensar objetivos de investigación vinculados a las metas que orientarán el proceso, al tipo de información que requiere la búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas⁴, y como dirección de la producción de información a partir de estrategias metodológicas particulares y articuladas entre sí.

4 Tengamos siempre en cuenta que, como afirma Sirvent (2006), una misma situación problemática puede disparar preguntas diversas, a la vez que una misma pregunta puede llevar a la búsqueda de información diferente.

Borsotti (2006) plantea que los objetivos definen el tipo de conocimiento que se producirá en la investigación, y por lo tanto “son diferentes de los ‘objetivos’ en cuanto impacto, utilidad, aplicación o propósitos, que puedan tener relación con el conocimiento producido” (75). Es decir que un objetivo de investigación apunta a acrecentar lo que se sabe respecto de algún fenómeno y, por lo tanto, no debe confundirse con objetivos de intervención o resolución práctica del problema, con propósitos (metas a cumplir posteriormente, a partir de lo producido) ni con tareas, actividades o acciones (los pasos necesarios para llevar adelante una investigación). Por su parte, Sautu (2005) los define como “una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado” (24), que deben representar preguntas relevantes para comprender el mundo real, aportar al conocimiento acumulado en un área o campo temático, y ser susceptibles de ser contestados, al menos tentativamente, a lo largo del proceso de investigación.

A la hora de enumerar los objetivos es necesario no perder de vista que estos representan

[...] proposiciones que contienen los conceptos teóricos fundamentales, en las que el investigador postula una intención, generalmente explicitada por medio de un verbo (analizar, explicar, comprender, describir, explorar, etc.), de abordar un sector de la realidad en un espacio y tiempo determinado [...] Por último, en los objetivos se hace referencia a las unidades de análisis o los casos y el espacio/ámbito en el que se realizará el estudio. (Sautu et. al, 2005: 24)

Por lo tanto, los objetivos ocupan un lugar central. Funcionan como guía en todas las decisiones que atraviesan el proceso de investigación y garantizan la coherencia entre la perspectiva teórico-metodológica y el tipo de diseño que se construye.

Su formulación parte de las preguntas de investigación. Mientras que estas se enuncian como interrogantes, los objetivos son expresados mediante verbos que representan proposiciones. Así, la pregunta-problema guarda estricta correspondencia con el objetivo general, y las preguntas subsidiarias, anticipatorias o que se desprendan del interrogante central, pueden orientar la definición de los objetivos específicos. Es importante tener en cuenta en su

armado que el primero no puede ser alcanzado sin previamente concretar los otros, dado que estos últimos tienen un nivel mayor de especificidad, pudiendo atender cada uno a dimensiones específicas del problema de investigación.

Algunas reflexiones respecto de una (posible) pedagogía de la investigación

Como planteamos al inicio de este capítulo, la enseñanza de la investigación educativa demanda atender a la relación dialéctica con el conocimiento, que reconozca que “Entre las prácticas de generación de los conocimientos y las prácticas docentes en sí, se producen un conjunto de situaciones que transforman tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula” (Achilli, 2008: 36). Esta complejidad se torna significativa cuando se trata de propiciar vínculos entre las prácticas de investigación y las prácticas docentes o de formación.

Desde el encuadre definido por la cátedra Investigación Educativa, se apunta a una estrategia de enseñanza que pone de relieve el compromiso social, ético y político con la realidad, lo cual demanda revisitar las experiencias educativas propias y ajenas en los contextos en que se desarrollan. La perspectiva sociocrítica reconoce las relaciones sociales en que se entrama lo educativo e implica una apuesta a su cambio inevitable, a no aceptar la reproducción de relaciones de dominación. A su vez, las perspectivas contrahegemónicas, poscoloniales y latinoamericanas, habilitan el debate situado sobre la inclusión de sujetos, voces, saberes, prácticas, tradicionalmente ignorados.

La enseñanza y el aprendizaje de la investigación educativa, son entendidos aquí como apropiación teórica, epistemológica y metodológica a la vez que, como una praxis compleja, democratizadora de saberes pedagógicos, inserta en el proceso mismo de formación docente y en relación con instituciones coformadoras.

Distintos autores refieren a su especificidad como determinada práctica que requiere la elaboración de saberes puestos en acción, de un modo racional y metódico. Como afirma Achilli la investigación representa un quehacer de difícil transmisión, que

[...] supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a como se realizaban los aprendizajes de ‘oficios’. Es decir ‘haciendo’ junto a un ‘maestro/a’ [...] mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo no resulta fácilmente ‘codificable’. (2018: 10)

En este sentido, la praxis y los aprendizajes vinculados a la investigación educativa se desarrollan no solo en el aula, sino que articulan la indagación y el análisis teórico, la formación epistemológica y metodológica y la práctica reflexiva que implica el trabajo de campo en instituciones educativas. La enseñanza no es diseñada desde el deber hacer instrumental, sino en el acompañamiento, la construcción colectiva, la producción colaborativa en un encuentro que compromete a estudiantes y docentes desde el saber y el aprendizaje constante, la pregunta, la construcción metodológica, la transmisión de un oficio en permanente resignificación, y el carácter artesanal de la investigación.

La dinámica de desarrollo de las clases en encuentros de plenario y comisiones, rompe con la lógica tradicional universitaria que escinde teoría y práctica, entendiendo que la investigación como práctica de conocimiento compleja (Guyot, 2016) demanda abordajes dialécticos y relacionales. Allí ancla el sentido de la aproximación a la elaboración de diseños de investigación con trabajo de campo que los estudiantes van produciendo a lo largo de la cursada, y que constituye su producción final para la acreditación de la materia.

Pensar una aproximación a la didáctica de la investigación educativa implica asumir que a investigar se aprende investigando; que la formación teórica y técnica –aunque es indispensable– no basta para adquirir la experiencia sino que, “como la del escultor que da forma a su obra golpeando con el escoplo y el martillo el bloque de piedra, enfrentando una veta y decidiendo qué camino seguir, se hace investigando” (Wainerman y Sautu, 2011: 47).

Al decir de Bourdieu, la transmisión del oficio requiere comunicar un *modus operandi*, un *habitus* que se construye a partir de las elecciones que se toman y no son necesariamente explicadas como preceptos formales, un *métier*, un oficio que “requiere una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*)” (Bourdieu y Wacquant, 2014: 276), pero que sin embargo no está desprovisto de construcciones previas,

ni exento de la vigilancia sobre su coherencia, rigurosidad, sistematicidad y metodicidad. De esto se desprende que la formación en investigación no se da en solitario, sino con y sobre la experiencia de otros, en la práctica misma y evitando el ejercicio burocrático del oficio (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2022), ya que como afirman Wainerman y Sautu, este “tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer” (2022: 47).

La aspiración pedagógica no apunta a formar metodólogos, sino docentes que se apropien de saberes teóricos y reglas de procedimientos metodológicos, asumiendo un posicionamiento ético y político democrático que entienda su papel en la educación “como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política” (Giroux, 1990: 36), donde se combinen reflexión y acción.

Esto demanda comprender una formación docente *en* investigación, no para ser investigadores, y en consecuencia posibilitar las mediaciones pedagógicas necesarias para romper con las miradas tecnocráticas sobre la práctica investigativa (Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2017). Ello no implica poner en dudas el papel de las técnicas, sino comprenderlas y resignificarlas desde una perspectiva crítica, donde las distintas dimensiones de lo social no estén ausentes. Un modo de trabajo que asuma el lugar central y prioritario de los objetivos pedagógicos y las perspectivas teóricas, epistemológicas y políticas a fortalecer mediante el abordaje del objeto.

De la reflexividad sobre nuestras prácticas de enseñanza de la investigación educativa emergen algunos interrogantes que nos permiten repensar permanentemente los desafíos que esta demanda. En torno de ellos giran las definiciones didáctico-pedagógicas que intentan dar respuestas a ¿cómo habilitar la construcción de objetos de conocimiento a partir de la problematización de la realidad socioeducativa?, ¿cómo posibilitar, desde la enseñanza de la investigación, diálogos con los actores en contextos específicos?, ¿cómo acompañar los procesos de escritura que recuperen la particularidad de escenarios, voces y prácticas? (Chamorro, Francisconi y Villanueva, 2019).

El desafío inicial radica entonces en orientar los objetivos pedagógicos hacia la enseñanza del oficio desde la perspectiva y enfoque que propone la cátedra, evitando simplificaciones, abonando la incorporación de la lógica de la pregunta y la problematización para conocer la escuela secundaria, los sujetos que la habitan, los sentidos, las acciones y las relaciones que producen. Un segundo desafío tiene que ver con el desarrollo del trabajo de campo pensado como instancia de aprendizaje en la interpelación de saberes del sentido común, supuestos, prejuicios, que habilite en los estudiantes otras relaciones con el conocimiento, con los actores, con las instituciones educativas. Por otra parte, las prácticas de lectura y escritura que se proponen, significan también un nudo central, entendiendo que la comunicación del proceso de investigación implica el acompañamiento en la sistematización y socialización del trabajo epistémico, teórico y metodológico realizado por los estudiantes en el campo, mediado por la reflexividad, la apropiación de los contenidos, y la búsqueda de estilos propios a la hora de dar cuenta, en términos prospectivos, del recorrido transitado como estudiantes, docentes en formación y sujetos autores-productores de conocimiento pedagógico.

Los objetivos que asumimos como equipo de cátedra de Investigación Educativa refieren, en primer lugar, a la necesidad de poner de manifiesto su especificidad dentro del *currículum* de los profesorados, en donde se explicita el propósito de formar sujetos capaces de interrogarse sobre la realidad que viven y buscar posibles respuestas, pero también atender a los contextos institucionales en que se lleva adelante la formación y el trabajo docente, las condiciones para el desarrollo de la enseñanza y los sujetos estudiantes con sus propias biografías y experiencias formativas.

La formación en investigación exige entonces poner en contacto a

[...] los futuros docentes, con el oficio de investigador –con los procedimientos, capacidades y habilidades asociadas a dicho oficio– y con las modalidades teórico-metodológicas conocidas para generar conocimiento científico [...] con la esperanza de que aprender a investigar [...] siempre redundará en una contribución positiva a la mejora de la práctica docente. Porque lo que se pretende es, fundamentalmente, que el futuro docente aprenda a problematizar, a cuestionar críticamente su propia realidad y a buscar respuestas a dichos cuestionamientos. (Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2017: 135)

El propósito central es generar un espacio que contribuya a una formación docente crítica, problematizadora de los escenarios y relaciones naturalizadas que conforman la realidad socioeducativa. Esto requiere desarrollar una actitud investigativa en la capacidad de asombro, de crítica, de desnaturalización que sostiene la curiosidad epistemológica necesaria para llevar adelante una pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) como acto profundamente democrático y político que provoca, incomoda y desburocratiza las relaciones –que construimos, habitamos y habilitamos desde nuestras propias prácticas– con el conocimiento.

En este marco, la reflexión acerca de una pedagogía de la investigación, demanda asumir la responsabilidad en la transmisión del oficio impregnado de un profundo compromiso ético y político con el mundo y con la realidad, repensando constantemente la formación, el oficio, las opciones que tomamos en el camino, ante situaciones concretas, con sujetos reales, en condiciones particulares y complejas de existencia. En nuestros campos disciplinares, a su vez, implica comprender que, como plantean las antropólogas Silvia Bianchi y Cora Silvano,

[...] la práctica de un cientista social se podría traducir en un saber de los oficios que surge de ‘poner el cuerpo’ permanentemente en relación con los otros. Esto no significa caer en un peligroso relativismo del ‘todo vale’. Por el contrario, apela al deseo de pensar lo imposible, de sostener el conflicto, tomar partido, posicionarse desde una teoría que se legitime por sobre otra, como así también de ‘una política en contra de otra’. Recuperar el coraje de desear. (Bianchi y Silvano, 2001: 28)

En ese “poner el cuerpo”, la investigación se constituye como un valioso instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación (Sverdlick, 2007); posibilita la construcción de conocimientos que pongan en valor los saberes empíricos, la amplificación de las voces de sujetos históricamente acallados por las miradas hegemónicas, y abre la puerta a nuevos diálogos con los saberes académicos.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Manantial
- Achilli, E. (2018). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde
- Aguilar, H. (2007). La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad. [en línea]. En *Revista Borradores*, 7. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Anzaldúa Arce, R. (2010). La teoría como elucidación. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 32. 217-233.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI
- Bianchi, S. y Silvano, C. (2001). El oficio del cientista social hoy... Desde lo siniestro a lo ético político. *Revista de la Escuela de Antropología*, 6. 23-28. U.N.R.
- Borsotti, C. (2006). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2022). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI

- Brailovsky, D. (2022). Investigar la escuela desde la escuela. En G. Lamelas, M. Carignano y L. Beltramino (Ed.) *Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. FFyH, UNC.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), pp. 321-336.
- Chamorro, N., Francisconi, A. y Villanueva, M. (2019). La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa. [Ponencia] *Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel Superior*. AIDU - FHyA, UNR.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (2017). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Noveduc.
- Edelstein, G. (2003). Problematizar las prácticas de enseñanza. En *PERSPECTIVA*, 20, 2. 467-482.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guyot, V. (2016) Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. En *Itinerarios educativos*, 9. 43-58.
- Maduro, O. (2012). Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento. Equipo Surcos.
- Marradi, A., Archenti, N y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Nemcovsky, M. (2015). *La selección del tema de investigación en contexto. Avances para la discusión*. Documento Interno Taller de Tesina (orientación socio-cultural). Escuela de Antropología, FHyA; UNR.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Perfiles Educativos*, 6I. 64-78.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Sirvent, M.T. (2005). *La investigación social: un viaje hacia el descubrimiento del conocimiento, entramado con el arte y la ciencia*. Mimeo.
- Sirvent, M.T. (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Mimeo.
- Sirvent, M.T. (2007). *El proceso de Investigación*. [Documento de cátedra] FFyL – UBA.
- Sirvent, M.T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Suárez, J. Piovani y E. Potaschner (Coord) *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo - CLACSO.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc
- Vasilachis, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Suárez, J. Piovani y E. Potaschner (Coord) *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo - CLACSO.

Wainerman, C. y Sautu, R. (comp.) (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

EJE III



La educación secundaria y los sujetos como objeto de conocimiento

Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas

*Amalia Homar
Alfonsina Francisconi*

Consideramos que las políticas se traducen en diversas acciones –y omisiones– del Estado y se expresan a través de los discursos y prácticas que dan cuenta de sus modos de intervención. Desde este punto de partida, es posible identificar “[...] cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión” (Oszlak y O’ Donnell, 1982: 112 -113). La naturaleza de las políticas educativas es compleja y controversial, por eso su análisis tiene que hacerse en clave sociohistórica. Se generan así condiciones para visibilizar posiciones sociales construidas históricamente a partir de las perspectivas y miradas que los actores institucionales tienen sobre las mismas.

Las políticas educativas se explicitan en diferentes normativas y documentos, dando cuenta, por un lado, de las formas de intervención del Estado y, por el otro, de las disputas que se ponen en juego, los posicionamientos que se asumen a través de las múltiples voces, puntos de vista, formas en que los distintos sujetos se ubican en el campo (Oszlak & O’ Donnell, 1982), (Mainardes, 2006), (Novick de Senén González, 2008), (Feldfeber, 2009).

Políticas educativas en el período 2004-2015¹: interpelaciones a las políticas neoliberales

Las políticas educativas diseñadas en este período para la Educación Secundaria en general, y la de jóvenes y adultos en particular cobran visibilidad en discursos y acciones que marcan quiebres y rupturas respecto de las definiciones neoconservadoras y neoliberales ⁹⁰².

En un escenario atravesado por problemas históricos de diversas índoles, la concepción del Estado como promotor e impulsor de políticas públicas ocupa un lugar central. Vommaro (2018) dirá que se trata de un proyecto político redistributivo y destaca que en este período no solo se amplían las esferas de intervención del Estado sino que se fortalecen algunas de las existentes en “[...] áreas económicas –la inversión en tecnología–, como culturales –la producción de contenidos mediáticos– y científicas –ampliando la capacidad instalada–” (Vommaro, 2018: 13).

Ese lugar del Estado promotor se traduce en políticas de redistribución social que incorporan modificaciones en las prestaciones sociales, universalizan algunos programas de asistencia, o crean otros dirigidos a grupos sociales no incorporados al mercado de trabajo formal. Rinesi (2016), por su lado, identifica a estos años kirchneristas como un proceso de democratización, universalización y generalización de derechos, tanto individuales como colectivos, como parte de la cosa pública, expresado en las distintas decisiones desplegadas.

Considera que esa democratización no solo implica más libertades sino más derechos:

[...] tanto la idea de libertad que aquí llamé “republicana” como la idea de que un proceso de democratización es un proceso de ampliación, profundización y universalización de derechos, suponen la fuerte intervención del Estado y su

1 Período que corresponde a los tres gobiernos del Frente para la Victoria- Presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011 / 2011-2015)

2 Ver en pág. 16 “Formación docente. Escenarios, disputas y prácticas de la investigación educativa”.

gobierno, y ponen a ese Estado del lado de las condiciones, y no de las amenazas, para esa libertad y para esos derechos. [...] tenemos libertad, y tenemos derechos, justo porque tenemos un Estado fuerte y activo que los garantiza. El modo “kirchnerista” de pensar las cosas [...] nos obliga a revisar las maneras más convencionales de considerar el problema del Estado [...]. (Rinesi, 2016: 14)

Con lo cual, se trata de un período donde el Estado vuelve a ubicarse en el centro de la escena asumiendo responsabilidades e impulsando un conjunto de políticas públicas universales, estrategias y asignación de recursos orientados a garantizar derechos, que en algunos casos responden a demandas, pero en otros producen intervenciones democratizadoras. Estado que se reposiciona como garante y pone en marcha numerosos planes y programas orientados a mejorar las posibilidades materiales y simbólicas de sujetos e instituciones.

En el campo educativo una de las preocupaciones centrales del proyecto político es la inclusión socioeducativa que se expresa en diversas acciones de política educativa: reconocimiento y recuperación de las trayectorias educativas, Plan Nacional de Educación Obligatoria de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), educación semipresencial, sistema de becas y Asignación Universal por Hijo, articulación entre Educación Secundaria y Formación Laboral/Profesional de jóvenes, programa Conectar Igualdad, transformaciones curriculares y paritarias docentes.

Muñoz y Retamozo (2012) expresan que estas políticas

[...] a diferencia de las que se apoyan en la semántica neoliberal, invocan a un sentido “nacional y popular” que cambia la forma de legitimar las decisiones: se establece que hubo un daño social provocado previamente para luego repararlo o tratarlo. Así, los pobres no son ni clientes, ni desfavorecidos por los azares de la economía ni individuos sin capacidades de adaptación al mercado, sino que son ciudadanos sobre los que se ha cometido una injusticia y resignificados como sujetos de derechos en el discurso oficial. (2012: 12)

Si bien las normativas por sí solas no modifican políticas ni prácticas, marcan, en cambio, un horizonte de sentido y de posibilidades. Por eso creemos que, en parte, los quiebres y rupturas con el período neoliberal se traducen en lineamientos cuyo propósito es atender, en algunos casos problemas de financiamiento como la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de

clase (Ley N° 25.864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.919, 2004), y la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075, 2005). En otros, dan respuestas a vacancias como la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058, 2005), la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061, 2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006).

Políticas educativas en el período 2015-2019³: tendencias a la privatización de la educación

La política pública durante este período se caracteriza por la desestructuración y avasallamiento de derechos reconocidos en la década anterior a través de variadas estrategias. Si bien no fueron modificadas dos leyes dictadas en 2006 que avanzan en definir y proteger derechos –de Educación Nacional (LEN N° 26.206) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI N° 26.150)–, en 2016 el Ministerio de Educación y Deportes (MEyD)⁴ dispone el desmantelamiento de programas socioeducativos impulsados por la gestión anterior para la educación secundaria de adolescentes, jóvenes y adultos. Entre ellos destacamos el Plan FinEs, los programas Conectar Igualdad y el Plan de Lectura y Apoyo a Escuelas en Situación de Vulnerabilidad Social. El desfinanciamiento de estos programas o la subejecución presupuestaria deja en manos de las provincias la decisión de su continuidad o interrupción. De ese modo, el Estado nacional deja de garantizar financiamiento a las jurisdicciones y, por ende, de dar cumplimiento a lo establecido en la LEN.

Definiciones, todas estas, que se inscriben en un contexto de diseño e implementación de políticas educativas orientadas a la privatización de la educación

3 Presidencia de Mauricio Macri (2015-2019).

4 El presidente Mauricio Macri a través del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 13/2015, define transformar el Ministerio de Educación en un nuevo Ministerio de Educación y Deportes, desconociendo así el propio contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206 que define al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología como el organismo nacional responsable.

(Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), y que tienen su traducción en diversas acciones focalizadas en el reemplazo de especialistas del campo educativo del MEyD por directores o gerentes de empresas y fundaciones, así como también el desplazamiento de aquellos espacios y definiciones impulsadas por el Ministerio de Educación en articulación con universidades públicas, por consultoras y organizaciones del sector privado.

Se registran nuevos vínculos y firmas de convenios con fundaciones, empresas, ONG⁵ que instalan en la agenda pública la promoción de valores del mercado al interior del sistema educativo y amplían los negocios de los privados. Otro ejemplo de estas definiciones son los convenios con los bancos⁶ que nuclean a “emprendedores exitosos” orientando la educación hacia el mercado.

Las políticas educativas de Cambiemos impulsadas por el Estado nacional, expresan el avance de la privatización educativa. Se caracterizan por el ingreso a las escuelas de diferentes dispositivos provenientes de organizaciones del mundo empresarial, entre las que se destacan “capacitaciones” para directivos y supervisores que enfatizan la generación de habilidades focalizadas en el “liderazgo empresarial” como condición para conducir las instituciones. Esto también se visibiliza en la asistencia técnica, talleres de formación a docentes en el Programa Nacional de tutorías del secundario⁷ y el impulso de las neurociencias⁸ (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Entre Ríos no escapa a la impronta de las definiciones nacionales de formación en neurociencias y educación emocional; el ingreso a las legislaturas de Entre Ríos, Chubut, Corrientes, Misiones, Neuquén y Santa Fe del proyecto de ley

5 Grupo Clarín, La Nación, Telecom, Despegar.com, Fundación Varkey.

6 Banco Santander, Río, HSBC, Galicia e Itaú.

7 Patrocinadas por la Fundación Cimientos. Convenio con Corporaciones privadas: Techin, Coca Cola, Natura, Morgan.

8 Desde la Fundación Instituto de Neurología Cognitiva (INECO), Convenio 2016 para Ier Laboratorio de Neurociencias y Educación.

para incorporar la educación emocional en las instituciones es otra muestra de ello. Se trata de perspectivas que instalan el modo de abordar y superar las dificultades tiene que ver con respuestas meritocráticas y el desarrollo de competencias individuales.

En el caso de la educación secundaria, Cambiemos impulsó el proyecto “Secundaria 2030. Secundaria del Futuro” a través del cual se define la preparación de los estudiantes para el “emprendedurismo”, consecuente con el modelo educativo que se intenta instalar. En Entre Ríos el avance de este modelo es identificado como “Secundaria se mueve”, un proyecto que se instaló en 40 escuelas secundarias muestrales de la provincia.

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) denuncia durante este período:

[...] la drástica reducción del financiamiento educativo por parte del Gobierno Nacional, ajuste, cierre de Programas Socioeducativos, congelamiento de partidas para becas y comedores escolares, congelamiento del FONID y del Fondo Compensador, grave situación de infraestructura escolar, congelamiento y ajuste en el sistema de Becas Pro.gre.sar, el ataque a los institutos de formación docentes, y el ajuste en la Educación Pública”. (CTERA, 28 de febrero de 2019)

Políticas educativas desde diciembre de 2019: el desafío de reposicionar al Estado en el centro de la escena

Las políticas educativas impulsadas a partir de diciembre de 2019 bajo la gestión del presidente Alberto Fernández se expresan en una serie de medidas que nos interesa destacar. La primera de ellas tuvo que ver con la redefinición de la estructura orgánica del Ministerio de Educación (M.E.), separándolo de las actividades deportivas, mientras que Ciencia y Tecnología se alojan en un nuevo Ministerio.

Esas definiciones, en palabras del entonces Ministro de Educación Nicolás Trotta, tienen como propósito

[...] que nuestra escuela vuelva a ser esa institución fundamental en la ruptura de las desigualdades sociales que hoy caracterizan nuestro país [...] Si queremos que la escuela vuelva a ser esa institución que pueda romper las desigualdades, [...] tiene que ser acompañado de consensos, de inversión prioritaria, de diálogo constante y de sostenimiento de esas políticas a lo largo del tiempo [...] Nada de lo hagamos hoy los vamos a ver en el corto plazo, los procesos educativos son de largo aliento. (Trotta, 2020)

Se extiende la escolaridad incorporando a los niños de 2 o 3 años al sistema educativo. En el caso de los otros niveles educativos, incluida la educación secundaria, se plantea avanzar con la jornada extendida en articulación con entidades deportivas y centros culturales. En simultáneo se anuncia que se retomará el programa Conectar Igualdad con la consecuente distribución de netbooks y libros, se reimpulsará el trabajo con las escuelas técnicas y se van a generar dispositivos para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes cuyos derechos son vulnerados.

Trotta hizo referencia a la decisión de generar programas específicos para la terminalidad educativa, el Plan FinEs y el Plan Nacional de Lectura. En materia de becas plantea la ampliación de cupos y actualización de montos, así como también el retorno del Programa de Fomento de la Educación Superior⁹ donde se inscriben las becas Progresar.

El Estado nacional debe asumir que cada niño o niña, cada adolescente tenga libros y tenga una computadora, porque es un ejercicio básico de ciudadanía, con un impacto enorme en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en términos individuales sino también en términos familiares. (Trotta, 2019)

A pocos días de haberse iniciado el año académico 2020, el avance de la pandemia en el mundo también llegó a nuestro país y con ella numerosas medidas

9 Se trata del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, se creó en 2014 con el fin de generar oportunidades de inclusión social a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, a través de acciones integradas que permitan su capacitación e inserción laboral

impulsadas desde el Estado Nacional, hasta definir la cuarentena –Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)– ante el avance del virus covid-19, que interpelan de modo profundo al campo educativo, al interrumpirse las actividades presenciales¹⁰.

Desde el ME y las universidades públicas se definen acciones de política educativa cuyo horizonte está tensionado por el cuidado de la salud y el desafío de garantizar el derecho a la educación en estos contextos.

Los informes del ME indican que en el año 2020:

[...] más de once millones de estudiantes y cerca de novecientos mil docentes de los niveles inicial, primario y secundario, debieron permanecer en sus hogares y sostener la continuidad pedagógica prescindiendo del aula escolar y de la relación presencial. (ME, 2020: 13)

La situación epidemiológica del coronavirus instala un nuevo escenario. El ME pone en marcha plataformas y portales educativos virtuales. El primero de ellos es el programa Seguimos Educando¹¹, que pone a disposición de las instituciones educativas de nuestro país los contenidos de enseñanza, utilizando materiales y recursos educativos digitales organizados por nivel educativo y área temática. Los contenidos de este mismo programa se difunden en todas las radios del Estado Nacional, la TV pública, Canal Encuentro, Paka-Paka, DeporTV, como así también en medios de comunicación que tienen las universidades a partir del convenio que firma el Ministerio con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). También se incorporan los contenidos habituales que realizan los centros de producción audiovisual de todas las universidades públicas; esto es, documentales, tutoriales, youtubers universitarios, entre otros.

¹⁰ La suspensión de las clases presenciales en Argentina fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020 a través de la Resolución N° 108/2020 del ME de la Nación.

¹¹ Plataforma <https://www.educ.ar/>

A su vez, para lograr que los contenidos digitales se transformen en experiencias educativas, se asumió rápidamente que la interacción entre estudiantes y docentes es crucial. En esta línea, se destaca que 19 de las 24 jurisdicciones promovieron la creación de aulas virtuales y facilitaron –a través de licencias gratuitas– la interacción sincrónica a través de videollamadas. (Cardini y D’Alessandre, 2020: 116)

No obstante, estas nuevas urgencias y demandas, producidas por la suspensión de la presencialidad, no se correspondieron con una respuesta a tiempo que amplíe la estructura digital de las instituciones –acceso a internet, contar con los dispositivos necesarios.

En el caso de Entre Ríos, en la misma línea del programa nacional Seguimos Educando se implementó, en la plataforma Aprender¹², el programa provincial Contenidos en Casa¹³ de acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La producción de materiales con orientaciones a los diferentes niveles educativos e instituciones tienen que ver con sugerencias acerca de:

- la organización institucional y priorización de contenidos;
- comunicaciones y orientaciones pedagógicas para las áreas, disciplinas, espacios curriculares y talleres con el propósito de posibilitar el sostén de los vínculos pedagógicos y sociales en situación de emergencia sanitaria;
- orientaciones didácticas y criterios de trabajo para equipos directivos y de supervisores;
- la organización del trabajo y las propuestas que se comparten con estudiantes y familias;
- orientaciones sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje;
- marco curricular para la organización de propuestas de aprendizajes prioritarios 2020.

¹² Sitio web: <https://aprender.entrerios.edu.ar/>

¹³ Sitio web: <https://aprender.entrerios.edu.ar/accesos-directos-a-contenidos-en-casa/>

Asimismo, en septiembre de 2020 se pone en marcha el programa Acompañar - Puentes de Igualdad, aprobado por las Resoluciones del CFE N° 369/2020 y N° 642/2021, una propuesta nacional con el objetivo de ofrecer diversas herramientas para que niños, niñas y adolescentes retomen su vínculo con la escuela. Dicho programa se suma en Entre Ríos al programa Contenidos en Casa y al programa Presentes, orientado al fortalecimiento de prácticas de apoyo escolar y acompañamiento a las trayectorias educativas de aquellos estudiantes que se han desvinculado del sistema educativo (CGE, 2022).

Reconfiguración de los escenarios de aprendizaje y de enseñanza. Algunos datos contextuales desde el 2020

Coincidimos con Terigi cuando advierte que “[...] ni las políticas ni las prácticas se modifican como espejo de la normativa [...]” (2016: 11). Desde ese posicionamiento retomamos información de distintos relevamientos que se ocupan de indagar acerca de los contextos y los alcances de las políticas educativas, anteriormente mencionadas.

La encuesta impulsada por el Instituto de Investigaciones y Estadísticas de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (IIE-AGMER) sobre las condiciones de estudio y aprendizaje, distribuida y respondida por estudiantes de escuelas secundarias durante la primera mitad del mes de junio de 2020 en el aislamiento social, preventivo y obligatorio, arroja datos interesantes para poner en contexto la situación socioeducativa, las miradas de los sujetos y la propia desigualdad.

Cuadro I. Recursos y herramientas para sostener las actividades de enseñanza y aprendizajes no presenciales, utilizadas por estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Entre Ríos

Recursos y herramientas	Estudiantes	Docentes
Servicios de mensajería (básicamente la aplicación WhatsApp)	93 %	87 %
Uso del correo electrónico	60 %	51 %
Redes sociales (como Facebook)	21 %	27 %
Videoconferencias (Zoom, Google Meet, etc.)	16 %	24 %

Fuente: IIE-AGMER- Encuesta sobre condiciones de estudio y aprendizaje de estudiantes de escuelas secundarias- Encuesta sobre condiciones de trabajo docente en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Los datos estadísticos muestran, en términos generales, coincidencias en el tipo de recursos y herramientas utilizados para sostener las actividades educativas no presenciales, porque las diferencias porcentuales no llegan a ubicarse en los 10 puntos.

Cuando en las consultas a estudiantes se indaga acerca de recursos y materiales escolares utilizados para resolver desde el hogar las actividades escolares asignadas, encontramos un claro predominio de las que podríamos denominar *habituales* (papel y lápiz) junto a la incorporación de un nuevo dispositivo como es el teléfono celular o tablet.

Cuadro 2. Recursos y materiales escolares utilizados en el hogar por estudiantes de escuelas secundarias de Entre Ríos

Recursos y materiales escolares	Porcentaje
Papel y lápiz o lapicera	73 %
Teléfono celular o tablet	72 %
Computadora portátil	30 %
Computadora de escritorio	25 %

Fuente: IIE-AGMER- Encuesta sobre condiciones de estudio y aprendizaje de estudiantes de escuelas secundarias.

El Ministerio de Educación Nacional, por su lado, impulsó en el año 2020 la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” utilizando diferentes encuestas. Una de ellas, tuvo como destinatarios a 2658 hogares (2658 adultos y 965 adolescentes). En el informe se indica:

[...] menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal a internet, 3 de cada 10 de hogares no tienen acceso fijo a internet: 27 % accede sólo por celular y 3 % no tiene internet de ningún tipo. En hogares con internet fija, la tercera parte tiene problemas en la señal. El 53 % no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. El piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal. (ME, 2020: 98)

Por otro lado, de los resultados de la encuesta realizada a docentes¹⁴ de Entre Ríos por el CGE se identifican que la disponibilidad de los medios para recibir o enviar materiales por parte de estudiantes y sus familias junto a la falta de conectividad alcanzan porcentajes superiores al 50 % en los niveles educativos.

Los datos hasta aquí incorporados respecto de la reconfiguración de los escenarios de aprendizaje y de enseñanza estarían dando cuenta que ese acceso desigual está centralmente limitado por lo material, pero también por aspectos culturales y simbólicos.

¹⁴ Entre el 20 de abril y el 6 de mayo de 2020.

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) en el marco de la Convocatoria que realizó el ME, emite un documento en mayo 2020 donde advierte sobre la necesidad de atender a la desigualdad respecto de:

[...] las condiciones materiales y socioculturales que marcan a la población escolar, con mayor profundidad en los niveles obligatorios de la enseñanza. Desigualdades que tienen relación fundamentalmente con el acceso a la conectividad, con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, con las posibilidades de los grupos familiares de acompañar el proceso educativo. Junto con estas desiguales condiciones para el trabajo de aprendizaje en contextos de aislamiento, se reconocen una diversidad de propuestas pedagógicas, actividades, organización de los contenidos, modos de interactuar entre docentes y grupos de estudiantes, diferente intensidad en los tiempos de trabajo requeridos. Rasgos todos que configuran un escenario pedagógico profundamente diverso y divergente que no permite definir un punto de partida en común para proyectar una continuidad educativa de las trayectorias de nuestros y nuestras estudiantes, y que instala la necesidad de diseñar propuestas específicas y singulares para que el regreso a la presencialidad no genere más desigualdades [...] (ANFHE, 2020: 3)

Si bien, el acceso desigual al derecho a la educación y la fragmentación del sistema son previos a la emergencia del ASPO, en este contexto se profundizan y, a la vez, se visibilizan. Asimismo, esa fragmentación en Entre Ríos tiene dimensiones o escalas que marcan niveles, departamentos, establecimientos, configuraciones territoriales (espacios urbanos, periféricos, rurales, isleños, entre otros).

Esa combinación pone en un extremo a quienes no pudieron acceder de ninguna forma a posibilidades de enseñanza que sostengan sus aprendizajes, y en el otro a quienes se encuentran atrapados en la sobrecarga de actividades de enseñanza y aprendizaje. Pensar el retorno, entonces, necesita de un registro del proceso previo y de poner en términos de problemas a resolver (antes) las definiciones, las formas, los dispositivos... del “retorno”. (Bernasconi, Homar, 2021: 10)

Situaciones estas a las que las políticas educativas tienen que dar respuestas urgentes, para garantizar efectivamente el derecho a la educación.

Bibliografía

Bernasconi A y Homar A (Coord) (2021). *Escenarios del retorno a clases presenciales en Entre Ríos* [documento de trabajo]. Texto inédito. Instituto de Investigaciones y Estadísticas. AGMER.

Cardini A y D'alessandre V (2020). *La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa* En: Dussel, Ferrante y Pulfer Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera 1a ed Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF.

Feldfeber, Mirian. Puiggrós, Adriana. Robertson, Susany Duhalde Miguel (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. Secretaría de Educación. CTERA. Buenos Aires. <https://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/noticias-prensa/item/3230-el-congreso-de-ctera-resolvio-por-unanimidad-no-inicio-del-ciclo-lectivo>

Homar, Amalia. Altamirano, Gisela (comp) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Homar, Amalia (2019). *El trabajo docente y la educación secundaria de jóvenes y adultos*. V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba

Oslak , O y O' Donnell G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*. (Nº 1) Caracas

Rinesi, E. (2016). Las libertades, los derechos y el estado (Notas sobre las deudas de nuestra democracia). *Revista Voces en el Fénix* Nº 52. Buenos Aires.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis* n° 16. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/clase-2-archivo-6-Terigi.pdf>

Vommaro, Gabriel (compilador (2018) *Estado, democracia y derechos en Argentina: controversias en torno a los años kirchneristas*. Universidad Nacional de General Sarmiento. http://www.ungs.edu.ar/ms_publicaciones/wp-content/uploads/2018/05/9789876303248-resumen.pdf

Documentos

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina*. - 1a ed Ministerio de Educación de la Nación - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF - (Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica)

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe preliminar: encuesta a hogares* / 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF

ANFHE (2020) Documento: Reinicio de clases presenciales, acreditación de aprendizajes y promoción del año escolar en el marco de la emergencia sanitaria por COVID 19. Escenarios, alternativas y ejes para la consulta para pensar el retorno a clases. Aportes de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) a la consulta realizada por el Ministerio de Educación.

Relevamientos

Instituto de Investigaciones y Estadísticas, AGMER (2020). *Informe sobre las condiciones de trabajo docente en el contexto de aislamiento*. <https://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/instituto-de-investigaciones-y-estadisticas/>

Instituto de Investigaciones y Estadísticas, AGMER (2020). *Informe resultados Encuesta a Equipos de Conducción*. <https://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/instituto-de-investigaciones-y-estadisticas/>

Instituto de Investigaciones y Estadísticas, AGMER (2020) *Informe resultados Encuesta a estudiantes secundarios, estudiantes de superior*. <https://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/instituto-de-investigaciones-y-estadisticas/>

Artículos periodísticos

CTERA (28 de febrero de 2019) El congreso de CTERA resolvió por unanimidad no inicio del ciclo lectivo. Noticias. Prensa. <https://ctera.org.ar/el-congreso-de-ctera-resolvio-por-unanimidad-no-inicio-del-ciclo-lectivo/>

Trotta, N. (11 de enero de 2020). El rumbo en las políticas educativas. *Radio Nacional*. <http://www.radionacional.com.ar/nicolas-trotta-destaco-el-cambio-de-rumbo-en-las-politicas-educativas/>

Trotta, N. (27 de diciembre de 2019). Después de la lucha contra el hambre, la educación tiene que ser la prioridad. *Página 12* - Por Laura Vales y Nora Veiras. <https://www.pagina12.com.ar/238610-nicolas-trotta-despues-de-la-lucha-contra-el-hambre-la-educa>

La escuela secundaria como campo de disputas

Alfonsina Francisconi
Amalia Homar

La escuela secundaria es el objeto de conocimiento que definimos indagar, problematizar y abordar epistemológica y metodológicamente desde Investigación Educativa, en tanto espacio de inserción profesional de los estudiantes de los profesados de educación secundaria. La concebimos como campo social históricamente constituido en el que se establecen relaciones de fuerza, donde conviven y se entretajan dialécticamente diferentes dimensiones. Escuela como escenario donde se visibilizan posiciones y tensionan puntos de vista; terreno donde se construyen las políticas educativas, las miradas que los actores institucionales tienen sobre las mismas, terreno del juego de los *habitus*, a donde los sujetos arriban con cierto *capital cultural*. Sus particularidades, así como la configuración de marcas institucionales singulares solo pueden entenderse en el entramado de momentos y contextos, en sus formas organizacionales, en herencias y en los significados que el Estado –a través de sus políticas educativas– le va asignando.

Como institución del Estado, la escuela forma parte del sistema educativo, el que genera normas, valores y redes de comunicaciones en el seno de una organización reglamentada. Considerando las dimensiones macropolítica y micropolítica, éstas propician condiciones y posibilidades para los puestos de trabajo docente en la vida cotidiana institucional. Allí convergen e interactúan procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos que pueden obstaculizarlos, impulsarlos y establecer expectativas acerca de las tareas de los distintos actores.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) cuando analizan la escuela incorporan la categoría *culturas institucionales escolares*, definiéndola como una cualidad “[...] relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a una institución

y de las prácticas de los miembros de un establecimiento” (1992: 35). Las dinámicas que se desatan individual o colectivamente ponen en diálogo formas y contenidos de las culturas profesionales (Hargreaves, 1994: 189), la educación para el trabajo y las matrices de formación. Creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbologías dan cuenta de la existencia de culturas escolares que coexisten, de reglas de juego que se llevan a la práctica, de normativas que se imponen o negocian en el marco de estructuras formales e informales, convirtiéndose en algunas oportunidades en objeto de intercambios, acuerdos, disputas entre los actores escolares en la vida cotidiana.

Campo

Bourdieu (2005) reconoce la existencia de una red o configuración de relaciones que se tejen en virtud de las posiciones sociales que los distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) ocupan en el espacio social que se construye. Se trata de espacios de juego históricamente constituidos, con leyes de funcionamiento donde operan relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, que luchan por el dominio y monopolio de un tipo de capital.

Capital

Bourdieu para identificar distintos tipos de campos sociales –económico, cultural, social o simbólico– hace referencia al tipo de capital que está en juego. Capital como “[...] conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Gutiérrez, 1995: 34). Capitales distribuidos de modo desigual entre los agentes que lo integran, lo que determina que el lugar que los mismos ocupan en él sea relativo.

Habitus

Bourdieu lo plantea para relacionar las condiciones objetivas (estructuras sociales externas) y las condiciones subjetivas (estructuras sociales internalizadas de ese mundo objetivo). La misma toma la forma de un conjunto de sistemas de disposiciones duraderas, principios generadores y organizadores de prácticas, relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales. Campo y habitus solo pueden ser comprendidos a partir de las relaciones existentes entre ellos. Habitus como “sistemas de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir, a sentir más de cierta manera que de otra, ligados a definiciones de tipo lo posible y lo no posible (porque objetivamente ha venido siendo posible o no posible), lo pensable y lo no pensable”. (Gutiérrez, 1971)

Consideramos valiosa la mirada de Achilli respecto de la escuela cuando nos propone pensarla

[...] como espacio de prácticas docentes y aprendizajes, como ámbito laboral y de aprendizaje del oficio docente, [...] como lugar de las expectativas y demandas familiares [...]; como campo de concreción de política educativas [...] de disputa gremial docente [...] como arenas de luchas por el sentido de la escolarización. (2010: 146, 147)

La especificidad de la escuela se vincula además a su lugar como espacio de enseñanzas y aprendizajes, donde circulan y se producen saberes en el marco de relaciones de poder. Es importante tener en cuenta que la existencia del currículum oficial donde se incorporan los saberes que deben enseñarse y aprenderse –legitimados socialmente–, no se traducen de manera idéntica en las prácticas.

Esto dialoga con una concepción de currículum que Alicia de Alba define como

[...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (1995: 58)

Además, estas prácticas se desarrollan en un contexto único y particular, condicionadas por los recursos materiales, por las concepciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto pedagógico, así como también por los imaginarios que se producen y reproducen respecto a sus posibilidades de educabilidad.

Por otro lado, la organización del tiempo, la repercusión de los programas sociales destinados a determinados grupos poblacionales, las normativas y leyes, la procedencia sociocultural y representaciones sociales de docentes y jóvenes y adultos, entre otros muchos componentes que ameritan ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la educación, también se ponen en tensión en el campo. Por ello, la complejidad propia de la escuela plantea la necesidad

de asumir las contradicciones y dilemas, identificar los conflictos como motor de nuevas posibilidades, lugar de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y generación de saberes y productos culturales.

Mandato fundacional, obligatoriedad e inclusión

Como anticipamos, la educación secundaria se inscribe en un contexto sociohistórico en el que se tejen diferentes posiciones. La escuela es un espacio social caracterizado por la “[...] complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos” (Llavador, 2000: 10), la pluralidad de los sujetos que la transitan y sus intereses, las contradicciones y conflictos propios de su dinámica. Los actores en las múltiples relaciones que construyen con los otros y con los mandatos institucionales, tejen negociaciones, vínculos de poder, capacidades para “[...] hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otro objetivo que se propongan” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 59).

Como desarrollamos en capítulos anteriores¹, las nuevas regulaciones del campo educativo impulsadas en el período 2004-2015 marcan quiebres y rupturas con las políticas educativas neoliberales impulsadas en los 90 y se traducen en distintas normativas, documentos y acciones del Estado Nacional con el propósito de ampliar derechos.

Si bien dichas regulaciones no tienen un correlato inmediato ni total en las prácticas ni en la producción de sentidos, es relevante detenernos en la ampliación de la obligatoriedad escolar establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) y los debates sobre la inclusión y la terminalidad de la escuela secundaria. En consonancia con las definiciones nacionales, la provincia de Entre Ríos promulgó en 2008 la Ley de Educación Provincial N° 9890 (LEP).

1 Ver en pág. 126, “Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas”.

La extensión de la obligatoriedad definida por la LEN y la LEP pone en cuestión el mandato selectivo propio de la matriz fundacional de la educación secundaria, cuya cultura escolar naturaliza la exclusión de quienes no logran responder o adaptarse a los requerimientos institucionales. Como consecuencia de ello, se abren nuevos interrogantes acerca de los orígenes y funciones históricamente asignados a este nivel del sistema educativo.

Es interesante recordar que en el marco del proceso de consolidación del Estado Nacional en la segunda mitad del siglo XIX ubicamos el surgimiento de la Escuela Secundaria, cuya función estuvo pensada por un lado, en preparar los recursos humanos necesarios para ocuparse de la administración pública y por el otro, como paso intermedio dentro del sistema educativo para acceder a la universidad, los que van a constituir la élite política. Es así que el bachillerato de clara tendencia enciclopedista se convierte en la modalidad clave al lado de los colegios comerciales e industriales. (Homar y Altamirano, 2018: 25)

Numerosos especialistas analizan las formas en que ese mandato es interpelado por la incorporación de sujetos sociales que, desde las definiciones de la LEN, tienen que permanecer en la escuela en función de la extensión de la obligatoriedad. En ese sentido, Alfredo Carballada explica que se trata de “la irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones” (2017 46).

La ampliación de derechos y los procesos institucionales adquieren mayor complejidad cuando la escolarización atiende a adolescentes y jóvenes de los sectores más pobres y vulnerados.

La incorporación de estudiantes de grupos sociales que mayoritariamente no asistieron o que reingresan a la escuela, significados como nuevos públicos, dio y da lugar a dilemas que circulan en el cotidiano escolar como asistir o enseñar, o reconocer e incluir, que hoy se reconfiguran en políticas neoliberales e ideologías que desplazan el enfoque de derechos y sitúan a estos adolescentes desde el tutelaje o el control del riesgo y la peligrosidad social, (Wacquant, en Krichesky, 2017: 9)

Manuel Becerra (2017), por su lado, sostiene que la educación secundaria está atravesando lo que denomina “crisis de paradigmas” porque en el modelo tradicional de la escuela secundaria que hoy sigue instalado, no se han construido las herramientas necesarias para atender a estas nuevas problemáticas,

lo que impone la urgencia de reflexionar sobre aquellas “salidas facilistas” vinculadas con la exclusión y naturalización de la crisis.

Creemos necesario entonces plantear algunas consideraciones sobre la categoría inclusión, tomando como referencia concepciones esbozadas en distintas disciplinas y autores.

Vaillant (2009) identifica cinco concepciones de inclusión que coexisten: la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias, la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos (en Mancebo y Goyeneche, 2010: 8).

Otros especialistas plantean que no podemos pensar la inclusión sin abordar la exclusión, considerada por Castel como “[...] un estado de degradación con respecto a una posición anterior” (en Kaplan, 2006: 17) definida ya sea por la cultura, la etnia, las costumbres, la clase social en la cual participa el sujeto o cualquier ausencia de alguna cualidad que lo identifique como propio de un nosotros.

En este sentido, para comprender la inclusión en su coexistencia con la exclusión, Popkewicz sostiene que “[...] no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados, y que pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas, aunque podamos definirlos independientemente del otro” (en Dussel, 2004: 309).

Cobra relevancia la necesidad de comprender la concepción de inclusión en el marco de procesos históricos y políticos, para develar cómo se ha construido el o los sentidos que ostentan las definiciones tanto de inclusión como de exclusión en la configuración de una identidad.

Dos momentos de la historia argentina para remarcar en este sentido: el primero a fines del siglo XIX y, el segundo, en la década de los noventa. Aunque distantes entre sí, nos permiten realizar un recorrido problematizador de estas nociones.

A fines del siglo XIX con la concepción moderna de la institución escolar y la búsqueda de la formación del “ser nacional”, se planteó una relación agresiva de destitución de la diferencia, con un sentido de inclusión asentado en la homogeneidad cultural, visibles en la incorporación masiva de los niños al sistema escolar y en el currículo propuesto. Esta búsqueda de una igualdad fundante tuvo como correlato la exclusión de las prácticas, las costumbres y la lengua materna de los inmigrantes.

En los años 90 de apogeo neoliberal, a partir de las políticas compensatorias y focalizadas, se profundizaron las desigualdades, ejerciendo mecanismos sociales de exclusión violenta y negativa disfrazada en banderas de una libertad manejada por los hilos de las leyes del mercado. En esta década, inclusión y exclusión estaban amparadas por la idea de libertad de los individuos como parte de la sociedad de consumo y del ascenso por medio de sus propios méritos. Desde este argumento se vincula la inclusión educativa, a *equidad educativa*, discurso tendiente a la mejora de la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos educativos.

En ambos momentos históricos la escuela toma un papel fundamental, en el primero como la institución normalizadora por antonomasia y, en el segundo, como espacio de intercambios materiales, simbólicos y culturales signado por una economía de mercado y un encuadre de profundas desigualdades sociales.

Por ello, para analizar las políticas de inclusión es necesario desnaturalizar la construcción del orden social, reconocer las formas y disputas que se juegan en el campo socio educativo desde una perspectiva relacional, identificar los dispositivos y contextos de producción de las políticas, así como las prácticas sociales de los distintos sujetos involucrados.

Kaplan plantea la necesidad de “[...] visibilizar las articulaciones existentes entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas; visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos. Prácticas, y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad” (2006: 11).

A partir de un estudio sobre educación en América Latina de la segunda mitad del siglo XX, Gentili (2009) alude a la categoría *exclusión incluyente* para comprender que las políticas de inclusión adquieren también una dinámica vinculada a mecanismos de exclusión dentro y fuera de las instituciones. La define como

[...] un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (Gentili, 2009: 33)

El pedagogo revisa las políticas que posibilitaron la expansión de la educación como bien público y como derecho humano fundamental en América Latina, a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La incidencia de la pobreza, la desigualdad y la segmentación de los sistemas escolares en dichos países, obstaculiza la efectivización del derecho a la educación.

Bibliografía

Achilli, E (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* (Éditions du Seuil, París, 1994) Traducido por Thomas Kauf. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por Ariel Dilon. Siglo XXI Editores.

Carballeda A. J.M (2017) La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces en el Fénix*.. Año 8. Número 62. Junio. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. [Página 46 a 51]. www.vocesenelfenix.com

De Alaba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila.

Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Sede Argentina. FLACSO.

Dussel, I. (2004) *Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Argentina Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, mayo/ago.

Frigerio, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento - Centro de estudios multidisciplinares. Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC –Santiago de Chile.

- Frigerio, G, Poggi, M. y Tiramonti, G (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Editorial Troquel.
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49.
- Gutiérrez, A. (1995) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba. Co-edición Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones/ Dirección de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez, A. (1997) Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. *Kairos. Revista de Temas Sociales*. Año I. N° 1. Semestre 97. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis.
- Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Homar, A.y Altamirano, G. (Comp) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc.
- Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Krichesky, M. (2017) Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. *Revista VOCES EN EL FÉNIX*, año 8 N° 62. www.vocesenelfenix.com
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2010) *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

Juventudes y escuela secundaria. Algunas claves e intentos para desandar caminos

Amalia Homar

Los giros epistemológicos que se han puesto en debate en el campo de las ciencias sociales interpelan los fundamentos y concepciones de los conocimientos que se pretenden hegemónicos a lo largo de nuestra historia. Entre estos, adquieren especial interés aquellas maneras de hacer ciencia de lo social pensadas desde y para nuestros contextos y problemáticas latinoamericanas.

Estos posicionamientos nos desafían a identificar las marcas del pensamiento dominante latinoamericano que se corresponde con el imaginario de las minorías, élites blancas, masculinas, generalmente urbanas, que han tenido –y continúan teniendo– una mayor identificación y convergencia de intereses con los grupos dominantes. Estas formas de conocimiento han configurado dispositivos de legitimación y naturalización de la jerarquización y exclusión social que prevalecen históricamente en las sociedades latinoamericanas (Castro Gómez, 2000).

Los aportes y debates de Aníbal Quijano (1997, 2001), Lander (2000, 2001), Castro Gómez (1999, 2001), entre otros, nos advierten acerca de la necesidad de analizar dos categorías centrales: “colonialidad del saber y eurocentrismo” (Homar, Dalinger, 2020).

Otro aspecto a problematizar es cómo opera en nuestras propias matrices y miradas la colonialidad del saber, las perspectivas eurocéntricas y las concepciones patriarcales. Es relevante recordar que la colonialidad del saber en nuestros países es otro de los aspectos que dan cuenta del proceso de la consolidación del paradigma positivista hegemónico de producción del conocimiento en la modernidad (Castro-Gómez 1999) [...] Immanuel Wallerstein (1996) plantea la necesidad de “abrir las ciencias sociales” ante la crisis del conocimiento que producen. (Guarín Jurado, 2017: 404)

Desde estos lugares, cobra centralidad profundizar en el análisis de las concepciones de “juventudes” en diferentes contextos sociohistóricos, realizar nuevas lecturas, avanzar con algunas aproximaciones alrededor de esta categoría como así también la de exclusión, desigualdades que, en la trama de las políticas educativas, circulan en la escuela secundaria. Se trata de deconstruir estigmatizaciones, prejuicios, representaciones, sostenidas en supuestos patriarcales y adulto-céntricos. Como dice Maffía, “El argumento para dejar fuera de la ciudadanía a tantas personas lo proporcionaba la ciencia, un saber inapelable por su rigurosidad, que reducía su comunidad epistémica a los mismos sujetos que concentraban el poder” (2020: 19).

Las juventudes como construcción sociohistórica y política

El interés por los jóvenes en la comunidad científica y académica podríamos leerla en clave de la presencia de paradigmas hegemónicos que hoy todavía impregnan representaciones sociales, significaciones, modos de nombrarlas, interpretarlas y comprenderlas.

Hablar de “juventudes” en plural implica reconocer que se trata de una categoría cuya esencia es problemática, compleja y polisémica, que necesita ser delimitada en sus especificidades; en diferentes dimensiones –histórica, social, política y cultural–, que se ha ido configurando a lo largo de los años, que está en permanente cambio, que se reactualiza. Esa variada gama de atributos tiene que ver con diferenciaciones en términos de género, edad, clase social, zona de residencia, características étnicas, orientación sexual, entre otras, ya que el compartir espacios y tiempos no significa dejar de atender y reconocer sus especificidades (Alvarado, et al, 2009), (Rodríguez, 2019), (Vommaro, 2020).

En el mismo sentido, José Manuel Valenzuela (2020) considera que los estilos de vida y las praxis juveniles deben ser interpretados en función de su carácter variable y diverso y de su condición histórica. Abordarlas desde estos posicionamientos nos habilita a comprender y desentrañar el constructo sociohistórico de las juventudes identificando los ciclos y condiciones más amplias en que se produce la emergencia de las mismas.

Rosana Reguillo (2012) cuando refiere a su constitución histórica como grupo social, menciona tres procesos, los que vuelven “visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX:

- la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad;
- la oferta y el consumo cultural;
- y el discurso jurídico “[...] la noción de edad alcanza una densidad que no se agota en el referente biológico” (2012, 23). Por eso, las diferencias que se ponen en juego tienen que ver además, con los lugares sociales que los jóvenes ocupan.

La autora e investigadora mexicana considera que se trata de una categoría social y cultural, que encierra en sus definiciones tanto intereses y criterios hegemónicos como exclusiones. Una categoría conceptual que ha sido pensada en escenarios específicos para diferenciarla de otros grupos sociales que pujaban por tener un lugar específico en la sociedad de consumo.

Refiere también a las diferentes estrategias de relación que se tejen con las generaciones anteriores y posteriores, lo que da lugar a la configuración de una identidad compleja y propia.

Se trata de una de las categorías surgidas en la modernidad capitalista, entre finales siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, a fin de favorecer el control y autocontrol de los “individuos”, propósito propio de sociedades disciplinares que buscan vigilar sus cursos vitales.

Adultocentrismo es uno de los supuestos epistémicos que cobra relevancia en la recuperación de esa historicidad, por la trascendencia que tiene en las formas de comprensión del sujeto joven desde la postura y perspectiva del sujeto adulto (Alvarado, et al, 2009). A ello se suma la necesidad de reconocer que la producción de conocimiento no es neutral y que existe una manera predominante de interpretar el mundo desde la postura de un sujeto hegemónico: varón, europeo o norteamericano, adulto, blanco, heterosexual y propietario (Maffía, 2020).

Pablo Vommaro (2020) aporta otras lecturas para abordar las “juventudes desde las diversidades y desigualdades: estigmatizaciones y reconocimientos, juventudes que protagonizan la política al mismo tiempo que se les niega socialmente la palabra” (2000,1).

Nos invita a pensarlas desde algunas tensiones y paradojas:

- Jóvenes, homogéneos y unívocos // diversos, plurales, con multiplicidad de rasgos;
- Jóvenes apáticos, desinteresados, descomprometidos con lo público// se comprometen, participan, disputan sentidos;
- Jóvenes, grupo de riesgo, amenaza o peligro social//enfoques integrales que los identifica como sujetos de derecho y actores estratégicos. (Vommaro, 2020)

Juventudes, entre etapa de la vida y el reconocimiento de plurales

Centralmente desde la psicología evolutiva, se plantea a la juventud desde una modalidad de comprensión adultocéntrica cuyo soporte es el modelo evolutivo, de desarrollo psicológico. Se la define como un momento de tránsito a la adultez “[...] un sujeto que ‘está siendo’ sin ‘ser’, como una moratoria social en la cual es desresponsabilizado y ubicado en el escenario del ocio ‘privilegiado’ o en la condición del ‘no futuro’” (Alvarado, et al, 2009: 96). Se trata de un discurso que descalifica, que no habilita, que niega condiciones y oculta las herramientas que poseen las juventudes.

Otro lugar común es pensarlas de manera homogénea, unívoca y simplista. Rodríguez (2020) discute estas visiones porque considera que las asimilan a un período etario que comienza con la madurez biológica y sexual y termina con la asunción de roles adultos: ingreso al mercado laboral, formación de una familia, autonomía de los padres o referentes, entre otros.

Margulis y Urresti (1998), definen a esta postergación de compromisos propios de la vida adulta (matrimonio, procreación, compromisos laborales) como *moratoria social*, ligada a los beneficios que la modernidad les ha otorgado a determinados grupos sociales, de un tiempo libre, socialmente legitimado, un estadio de la vida en que se suspenden las demandas, las exigencias sociales, de permisividad entre la madurez biológica y la madurez social, oportunidades propias de sectores sociales privilegiados.

Margulis sostiene que, si bien la moratoria social supera su caracterización tomando como única referencia la edad, sigue siendo restrictiva: “no sólo los ricos tienen jóvenes, también hay jóvenes entre los más pobres, pero sus posibilidades sociales y culturales [...] su estar en la vida, sus pensamientos, sus perspectivas y horizontes, son notoriamente diferentes” (Margullis, 2015: 9). Según el autor, hablar de juventudes es hablar de tiempo social, forjado a lo largo de la historia y la cultura como fenómenos colectivos. Por ello, implica reconocer esas historias cercanas, de las familias del barrio, de sus connotaciones, particularidades y pluralidades, las variedades de lenguajes, de referentes identitarios, de expresiones corporales, de comportamientos.

La juventud, entre amenaza y sujeto de derecho

Desde posicionamientos adultocéntricos también se ha creado un imaginario de “sujeto joven” que los ubican como amenaza, riesgo, peligro, además de hacerlos responsables de los problemas sociales. Jóvenes nombrados como “futuros adultos”, como miembros de un sistema unificado de consumismo, como receptores pasivos, de riesgo que requieren control, castigo o protección (Muñoz, 2007).

Frente a sus formas de rebeldía y rechazo a las normas se usan diversidad de registros, múltiples estereotipos, se los ubica como autores de perturbaciones del orden social, se les deposita las causas de los conflictos, contribuyendo de ese modo a transformar sus estrategias de expresión en un problema.

Son juzgados desde criterios clasificatorios: “jóvenes en conflicto con la ley”, que “consumen en exceso”. Es habitual que los medios de comunicación hegemónicos los criminalicen, que en situaciones violentas o de vulnerabilidad se refieran a ellos como “menores”; un concepto que es retomado con fuerza a comienzos de 2019, cuando se instaló nuevamente el debate sobre la baja en la edad de imputabilidad por delitos.

Prédicas que aportan a la configuración de un tipo de juventud cuyas prácticas se estigmatizan, niegan su complejidad e invisibilizan sus potencialidades. Nominarlos como “menores” reafirma además, la carencia no solo del derecho político para participar en las decisiones sobre la esfera pública, sino que se los reconoce desde la “carencia” de capacidades necesarias para involucrarse como sujetos de derechos políticos en la sociedad (Reguillo, 2012).

Alvarado Martínez Posada y Muñoz Gaviria (2009) cuando analizan las construcciones teóricas del campo para entender las dinámicas juveniles, desde las ciencias sociales y las teorías sociológicas contemporáneas, señalan:

[...] los desarrollos teóricos de la sociología urbana –los modelos explicativos devenidos de la escuela de Chicago, como la ecología humana y la sociometría (Park & Burgess, 1967)–, han permitido la emergencia de herramientas demográficas y de morfología social, como los censos y los diagnósticos socioeconómicos, desde los cuales se pueden ubicar ciertas “zonas de riesgo social”, construyéndose así categorías como: cordones de miseria, zonas marginales, sectores subnormales, periferias, comunas, etc. A partir de estos estudios, se viene considerando la existencia de una lógica relacional y correlacional entre las variables situación socioeconómica y conflicto social. (Alvarado Martínez Posada y Muñoz Gaviria, 2009: 94)

Se trata de un enfoque reduccionista donde marginalidad y violencia son leídas de manera causal, sin posibilitar la comprensión más global de los hechos sociales. Un posicionamiento que entiende los cambios y conflictos como desviación de un “sistema normal y equilibrado” y legitima “estigmatizaciones” sobre las juventudes al vincular sus condiciones de pobreza y marginalidad con las diferentes expresiones de las violencias.

Las estigmatizaciones también tienen presencia cuando se los definen como apáticos, desinteresados, descomprometidos; se trata de prejuicios derivados

de concepciones adultocéntricas que consideran como únicas formas válidas y legítimas las que plantean los adultos. Rodríguez (2020) explica que en los medios de comunicación y redes sociales de Argentina se los nombra como los *ni-ni* (jóvenes que no estudian ni trabajan), *millenials* (jóvenes nacidos en las últimas tres décadas), se los asocia con el delito (*menores infractores, indios terroristas*, etc.), con la apatía política (“no están ni ahí”), con los consumos de alcohol y otras drogas (*borrachos, drogadictos...*), y hasta con su “natural” tendencia a sumarse a las modas del momento (las militantes feministas son sólo *loquitas sueltas*).

Estas concepciones y el tiempo panóptico develan la lógica intervencionista del mundo adulto en la configuración de los mundos de las vidas juveniles. Visiones estereotipadas y discriminatorias que ocultan y niegan sus potencialidades, los transforman en enemigos, y dejan por fuera toda posibilidad de ubicar las desigualdades entre generaciones como “un componente central de las desigualdades sociales existentes en la región más desigual del mundo, junto con las desigualdades de ingreso, étnicas y de género (entre otras de igual relevancia)” (Rodríguez, 2019: 27).

La juventud y el reconocimiento de sus potencialidades en clave generacional

Vommaro (2015) señala que en los años noventa se renueva el interés científico y académico en concomitancia con la fuerte presencia de los jóvenes en la vida social, económica, política y cultural, lo que da origen a nuevas conceptualizaciones orientadas a interpretar las dinámicas juveniles, tomando distancia de aquellas biologicistas o demográficas que habían predominado en décadas anteriores. Se retoma así la categoría “generación” que habían planteado Mannheim y Ortega y Gasset (entre 1920-1930).

De acuerdo con Pérez Islas (2000), esta noción se ha ido configurando en el proceso de interrelación entre dos fuerzas: las del mundo adulto y sus instituciones de control, y la resistencia de los “recién llegados” a tomar el lugar que la situación dominante les tenía asignado. [...] entendemos que el sujeto joven –al ser relacional–, no puede

comprenderse ni en sí mismo ni por sí mismo. [...] En el mismo sentido, Mariana Chaves sostiene que la juventud es una noción que cobra significado únicamente cuando podemos enmarcarla en el tiempo y en el espacio, es decir, reconocerla como categoría situada en el mundo social. (Chaves, 2006 en Vommaro, 2015: 18)

Este enfoque generacional habilita pensar a las juventudes en clave relacional con los contextos y los tiempos históricos, políticos, sociales, tecnológicos, culturales de la época en que les tocó vivir, las prácticas sociales y políticas en que se producen apropiaciones, rupturas, innovaciones. En síntesis, “[...] permite la construcción de identidades particulares en el marco de una perspectiva relacional (con el mundo adulto) y que al mismo tiempo permite impulsar acciones asumiendo la existencia de relaciones de poder (en este caso, en manos de adultos)” (Rodríguez, 2019: 33).

En ese contexto dirá Margullis (2015) se internalizan códigos temporales y comunitarios, se configuran identidades, se pertenece a un sector social particular.

El protagonismo creciente que van teniendo y el modo en que son incorporadas a las agendas de científicos y académicos tiene que ver con procesos más amplios que se nominan como “juvenilización” y que “expresan una creciente importancia y valorización de lo juvenil (no solo de los jóvenes como sujetos, sino de rasgos que podemos atribuir a lo juvenil) en el conjunto de la vida social” (Vommaro, 2020: 3).

Su protagonismo tiene como contracara la mercantilización de sus vidas, la subordinación al mercado, a sus pautas de consumo y a sus lógicas (ropa, música, lenguajes) lo que por un lado, profundiza sus desigualdades sociales y por otro, habilita posibilidades para visibilizar sus producciones y potencialidades abriendo puertas a ser reconocidas en la heterogeneidad que los caracterizan.

De esas potencialidades y crecimientos habla Vommaro cuando analiza los procesos políticos de los que participan porque dan cuenta de “su capacidad organizativa y de movilización [...] la gran visibilidad pública que sus acciones escenificadas en el espacio público y amplificadas por los medios de comunicación, sobre todo digitales y electrónicos” (2020: 2).

Considera que ese lugar en la agenda tiene que ver de algún modo con las múltiples prácticas participativas que asumen, con la expansión de políticas que los tienen como destinatarios y con el interés mediático, político y académico que vienen alcanzando.

Reconocerlos como ciudadanos y sujetos de derecho significa impulsar programas integrales, de articulación intersectorial e inclusión que los reconozca como actores estratégicos del desarrollo. Se trata de una perspectiva que complejiza aspectos anteriores y busca favorecer la integración social, el reconocimiento de las propias diversidades de etnia, género, sexualidades, residencia, religión, cultura e identidad, entre otros.

Juventudes y escuela secundaria

La escuela secundaria en general, y la de jóvenes y adultos en particular, se caracteriza por la “complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos” (Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 2000: 10), la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses, las contradicciones y conflictos propios de su dinámica. Está fuertemente atravesada por contradicciones y dilemas, imaginarios sociales, estereotipos, es un campo de disputas, de relaciones de poder en virtud de las posiciones sociales que los diferentes actores ocupan en ella (Bourdieu 1990), (Gutiérrez, 1995, 1997).

El propio mandato fundacional, su organización, las definiciones curriculares, de contenidos, enseñanzas, aprendizajes, entre otros aspectos, están sostenidos y aportan a maneras de entender a las juventudes.

La extensión de la obligatoriedad, el sostenimiento de la gratuidad, la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos de la educación secundaria dispuesta por la Ley Nacional de Educación N° 26206 (LEN) en 2006 pone en cuestión el mandato selectivo propio de su matriz fundacional. Es interesante recordar en ese contexto que el bachillerato, de clara tendencia enciclopedista, se convierte en la modalidad clave para preparar los “recursos humanos” necesarios para ocuparse de la administración pública o como paso intermedio

dentro del sistema educativo, para acceder a la universidad cuyo horizonte es constituir la élite política.

Desde ese mandato fundacional se puede inferir la concepción de la juventud como “tiempo de pasaje”, “de transición hacia la vida adulta”, de “moratoria social”. Se va construyendo así una cultura escolar que naturaliza la exclusión de quienes no logran responder o adaptarse a los requerimientos adultocéntricos e institucionales.

La educación secundaria de jóvenes y adultos no queda por fuera de estas y otras premisas. Por eso, es relevante incorporar algunas referencias sobre sus orígenes y funciones asignadas. Varias de estas escuelas se van configurando de manera heterogénea, con multiplicidad de ofertas educativas pero sin demasiadas variaciones respecto de la estructura y organización curricular de la escuela secundaria común; no atienden de ese modo, las particularidades y singularidades de los sujetos destinatarios (Francisconi, Ulrich, 2018).

Surgen en nuestro país a mediados del siglo XX como respuesta a aquellas necesidades que la propia escuela secundaria no logra dar respuestas y que se identifican desde el discurso hegemónico de época como “déficits educativos” (Puiggrós y Rodríguez). Se trata de un nuevo espacio educativo pensado en aquellos años solo para adultos que no lograron, en la franja etaria prevista por la normativa, transitarla y alcanzar su graduación. Hasta el año 2006 se denominaron, “escuelas de adultos”, nominación sostenida en el supuesto que los jóvenes quedaban excluidos del acceso a las mismas hasta alcanzar la “edad adulta”.

En varias de las provincias argentinas, van a tener el formato de anexo de los colegios y escuelas de comercio nacionales transferidas a las provincias en los 90. En otros casos su origen tiene que ver con iniciativas provinciales. No obstante, tanto los planes de estudio como su duración mantienen principios de la secundaria común y sobre todo no atienden a las particularidades de los sujetos destinatarios: jóvenes y adultos a quienes se los visibiliza desde la carencia. Esta falta de especificidad y los criterios desde donde se impulsan las políticas y prácticas educativas, van configurando su carácter subsidiario y compensatorio (Rodríguez, 1996), (Brusilovsky & Cabrera, 2005), lo que reafirma el pensar los jóvenes desde la falta, el déficit, desde una perspectiva homogeneizadora y adultocéntrica (Homar, Dalinger, 2018).

Recuperar algunos datos estadísticos vinculados a los niveles educativos alcanzados por la población en el país según el Censo de Población 2010 - INDEC nos muestran que de los 24.240.096 jóvenes y adultos del país de 15 años y más que asistió, pero no asiste más a un establecimiento educativo, el 13 % (3.117.102) no logró completar la educación primaria, el 28 % (6.911.631) tienen primaria completa y el 17 % (4.046.753) tiene secundaria incompleta (Homar, Altamirano, 2018). Al analizar estos datos en clave de la “situación educativa de riesgo” (Sirvent, 1999), se identificó que el 58 % de estos jóvenes de 15 años y más, han alcanzado como máximo nivel educativo la secundaria incompleta. Se trata de la “[...] probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas” (Llosa; Sirvent y otros, 1999: 4). Las autoras consideran que el factor de riesgo se vincula al nivel educativo alcanzado, ya que cuando menor es el mismo, mayor es el riesgo de marginación.

La situación educativa de riesgo en Entre Ríos también es preocupante porque los valores alcanzan al 67 %; casi 10 puntos por encima de la media del país (58%). Mientras que Córdoba está dos puntos por debajo de la media nacional al ubicarse en el 56 %. Respecto del desfasaje entre demanda efectiva y potencial¹ encontramos que tanto en nuestro país como en Entre Ríos y Córdoba, de cada 100 jóvenes y adultos en condición de ingresar a la escuela secundaria, en promedio solo 5 lo hacen (Homar y Altamirano, 2018).

Los datos estadísticos² respecto de quiénes asisten a las escuelas de esta modalidad, muestran que el 51 % son mujeres, lo que las ubica en promedio, dos puntos por encima de los varones tanto en la República Argentina como en Entre Ríos y Córdoba.

1 *Demanda efectiva* se identifica a través de la matrícula en establecimientos educativos. *Demanda potencial* se define considerando “las necesidades objetivas en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Se mide según el nivel de educación inicial alcanzado (primaria completa, primaria incompleta, secundaria incompleta)” (Sirvent y equipo, 1999: 11).

2 Ministerio de Educación (período 2004-2015).

Si bien la identificación de los jóvenes no puede restringirse a un criterio etario, ya que como se indicara anteriormente es fundamental atender a diversas dimensiones, los datos estadísticos etarios interpelan el imaginario dominante que el tipo de estudiante que asiste a las mismas es mayoritariamente “adulto”. Los estudios realizados muestran que la distribución etaria entre los 16 y 29 años, en promedio –entre 2008-2015– es del 80 %. Entre Ríos es la provincia que agrupa a la población más joven porque el 50 % de la matrícula tiene entre 16 y 19 años y el 38 % entre 20 y 29 años. En cambio, en Córdoba, el 49 % tiene entre 20 y 29 años (Homar y Altamirano, 2018).

Muchas de las prácticas, representaciones y narrativas respecto de quiénes son los destinatarios de las propuestas pedagógicas muestran que se sigue pensando en el ideal de un sujeto adulto, mayor en edades, con un trabajo estable, cuando la mayoría son jóvenes cuyas biografías educativas están cargadas de estereotipos, de historias de repitencia y abondo escolar, de expulsiones de la escuela secundaria común, que en diversas situaciones obturan la posibilidad de reconocerles en sus potencialidades, pluralidades, de generar vínculos intergeneracionales en la búsqueda de caminos comunes.

Durante el período comprendido entre 2004 y 2015, pero fundamentalmente a partir de las definiciones de política educativa de la LEN (2006), esa matriz constitutiva de la modalidad es interpelada por una nueva perspectiva que ubica a las juventudes como sujetos de derecho, políticos y estratégicos. Las mismas se expresan en normativas, programas y numerosas acciones de políticas públicas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos orientados a garantizar derechos, donde el Estado se erige en garante de la necesaria mejora de condiciones materiales y simbólicas.

En el año 2007 se crea en la órbita del Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Permanente, se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente; además, se pone en marcha el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” y el Plan Federal de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”. En 2010 el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 118 aprueba el Documento base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

A partir de este nuevo marco normativo que la reconoce como modalidad y define su carácter permanente, se producen rupturas respecto de concepciones compensatorias, sectoriales, focalizadas, asistencialistas y de control de problemas, propias de lógicas neoliberales. Se insiste además, en la necesidad de considerar la especificidad de sus destinatarios, en la atención de “las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales (Art. 48°, inc. a, LEN), enfatizando la participación en diferentes ámbitos y reconociendo sus derechos a la ciudadanía democrática” (Art, 48°, Inc. b, LEN).

Si bien en el período antes mencionado (2004-2015) la concepción de educación permanente aporta a la problematización de la “edad escolar” como criterio ordenador del campo educativo, se mantiene una mirada fragmentada y lineal, cuando se recude al ámbito de la escuela, el reconocimiento y atención de las trayectorias “escolares”.

Terigi (2010), en tanto, sostiene que hablar de trayectorias educativas es referir a una dimensión más amplia, que incluye la educación recibida en la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares; las cuales constituyen otras trayectorias que entran en relación con las que acompaña la escuela. En los textos normativos que aluden explícitamente a las trayectorias aparece una marcada impronta que las focaliza en la dimensión escolar (Altamirano, Villanueva, 2018).

Otra referencia interesante de las políticas educativas para pensar las juventudes son las categorías “igualdad” e “inclusión” que problematizan el carácter altamente exclusor del sistema educativo junto al discurso de la “equidad” propia de los 90, en el marco de un modelo económico regido por las leyes del mercado.

Por consiguiente, reconocer la heterogeneidad de sus experiencias de vida, el bagaje de conocimientos y saberes, expectativas y necesidades que portan son puntos de partida y llegada en el sostenimiento del derecho a la educación.

Reflexiones finales

Las profundas condiciones de desigualdad que atraviesan a las juventudes que intentan finalizar la educación secundaria en el 2020 no solo se profundizaron, sino que alcanzaron mayor visibilidad. La necesidad del Aislamiento Sanitario Preventivo y Obligatorio que se instaló como parte de los cuidados en el contexto de la pandemia por COVID-19, en el campo educativo esas desigualdades pusieron en evidencia situaciones de vulneración de derecho vinculadas a las condiciones habitacionales para realizar las tareas asignadas, la conectividad (cuando se cuenta con ella), el acceso a dispositivos adecuados, la sobrecarga laboral de las mujeres que amplían los tiempos de cuidados que tienen asignados, los riesgos de perder el trabajo o la incorporación de nuevas formas de trabajo que propició el aislamiento y que generó un importante crecimiento del uso de las plataformas digitales y la consecuente precarización laboral de los jóvenes.

Cruz Tolosa (2020) explica en sus investigaciones las condiciones contractuales, materiales y subjetivas de trabajadores de las plataformas, el deterioro general. Señala que pudo

[...] visibilizar un conjunto de jóvenes que en el marco de sus jornadas laborales terminan expuestos a riesgos y a accidentes fatales [...] los procesos de precarización laboral y los impactos y las consecuencias objetivas y subjetivas en los trabajadores, la conformación de identidades, las potencialidades de la organización colectiva y los desafíos actuales de una actividad que, en el contexto de la Pandemia por COVID-19, fue declarada esencial en todo el mundo. (Cruz Tolosa, 2020: 10 y 11)

Según el estudio mencionado, son los jóvenes los que ocupan mayoritariamente estos espacios; mientras que las empresas han avanzado hacia la transformación de las relaciones laborales generando condiciones para profundizar la precarización laboral.

Nateras (2020) realiza lecturas acerca de las tensiones que en el campo educativo atraviesan las juventudes ante la caída de modelos propios del Estado de bienestar (familia, escuela, trabajo, participación política). Modelos que vienen siendo ocupados por el crimen organizado a través del narcotráfico donde el Estado no está presente.

Se impone subvertir prácticas en las que habitualmente los jóvenes no son los que hablan de sí mismos y de sus problemas (Morduchowicz, 2004), no pueden las instituciones seguir construyendo discursos acerca de los jóvenes desde una mirada adulta que los desplazan, culpabilizan, porque si a las condiciones de desigualdad hasta aquí analizadas, le sumamos que los jóvenes continúan recibiendo la imagen que los adultos construyen sobre ellos –imágenes ancladas en la imposibilidad, que los ubican como carentes, lo que supone inmovilidad o resistencia...– la propia función educativa cae, se diluye y queda en el “como si”, deviene en rutinas cotidianas escolares vacías de contenido (Barsanti y otros, 2007).

Al decir de Alvarado Martínez Posada y Muñoz Gaviria “[...] el cronotopo podría ser una forma de nombrar al sujeto joven desde sus cualidades de posicionamiento, configuración y movilización, es decir, movilización en el tiempo en el que ‘el sujeto joven’ se perfila como un trashumante e híbrido del tiempo” (2009: 100).

Para deconstruir miradas del campo educativo es prioritario estar atentos a los rasgos multidimensionales desde donde se construyen las desigualdades económicas, de género, étnicas, territoriales, culturales, laborales, educativas, entre otras y hacer que la diferencia no justifique o sustente la desigualdad y que el logro de la igualdad no borre o invisibilice esas diferencias.

Bibliografía

- Altamirano, G. y Villanueva, M. (2018). “La inclusión socioeducativa de los sujetos y sus trayectorias”. En A. Homar y G. Altamirano (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc.
- Alvarado, S., Martínez Posada, J. y Muñoz Gaviria, D. (2009). “Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 N° 1. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131106122657/art.SaraVAlvarado.pdf>
- Alvarado, S., Pineda Muñoz, J. y Correa Tello, K. (2017). *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Ira Edición. CLACSO; Manizales: Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Bogotá: CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11405>
- Alvarado, S., Rodríguez, E. y Vommaro, P. (2013). Informe CLACSO-UNESCO: *Políticas de Inclusión Social de Jóvenes en América Latina: Situación, Desafíos y Recomendaciones para la Acción*. <http://www.celaju.net/informe-unesco-clacso-politicas-publicas-de-juventud-e-inclusion-socialen-america-latina-y-el-caribe/>
- Barsanti, L., Chamorro, N., Bressan, A. y Scheihing, C. (2010). “Las significaciones que otorgan los jóvenes a la escuela media en tanto espacio social. Un estudio sobre los jóvenes en escuelas públicas en la ciudad de Paraná”. *Revista Scientia Interfluvius*. Vol. 1 N° 1. <https://revista.uader.edu.ar/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fsisif%2Farticle%2Fview%2F44>
- Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Ediciones Morata.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Castro Gómez, S. (2000) “Ciencias Sociales. Violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En E. Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Cruz Tolosa, D. B. (2020). “Pandemia, jóvenes y precarización laboral Repertorios y acciones colectivas de los trabajadores de plataformas en CABA”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. N° 14. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/6490>
- Dalinger, P. M. y Homar, A. (2020). *Las ciencias sociales en debate. Perspectivas epistemológicas hegemónicas y no hegemónicas*. [documento de trabajo]. Investigación Educativa. Profesorados de Educación Secundaria. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. UADER.
- Di Pierro, M. C., Rodríguez, L., Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2010). “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media”. En *Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación* N° 1.
- Francisconi, A., y Homar, A. (2020). *Tensiones y disputas que atraviesan las políticas educativas en las últimas décadas*. [documento de trabajo]. Investigación Educativa. Profesorados de Educación Secundaria. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. UADER.
- Francisconi, A. y Ulrich, M.C. (2018). “Organización institucional y definiciones curriculares”. En A. Homar y G. Altamirano (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc.
- Guarín Jurado, G (2017) Epistemologías del Sur. En Alvarado, S.V [et al.] *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. CLACSO; Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

- Gutiérrez, A. (1997). “Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu”. *Kairos. Revista de Temas Sociales*. Año I N° 1. Universidad Nacional de San Luis.
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comps). (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc.
- Homar, A. y Francisconi, A. (2020). La escuela secundaria como campo de disputa. [documento de trabajo]. Investigación Educativa. Profesorados de Educación Secundaria. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. UADER.
- Homar, A. y Dalinger, M. (2018). “Entre las políticas educativas y los dilemas de la gestión”. En A. Homar y G. Altamirano (Comps) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc.
- Llosa, S.M. (2017). “Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 39 N° 1
- Nateras, A. (2020). *Desigualdades, emociones y malestares sociales juveniles en tiempos de pandemia*. Conversatorio. Grupo de trabajo CLACSO. <https://clacso.tv/pelicula/desigualdades-emociones-y-malestares-sociales-juveniles-en-tiempos-de-pandemia/>
- Maffía, D. (2020). “Feminismo y epistemología: un itinerario político personal”. *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Margulis, M. (2015). Juventud o Juventudes. Dos conceptos diferentes. *Revista Voces en el Fenix*. Año 6 N° 51.

- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo Cultura Económica.
- Muñoz, G. y Marín, M. (2007). “En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza”. *Revista Colombiana de Sociología*. n° 28. Universidad Nacional de Colombia.
- Núñez, P., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2015). Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la Argentina actual. En Cubides, H.J; Borelli, S.; Vázque M y Unda Lara R. *Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. CLACSO.
- Pineda, J. (2020). Construcción social de la juventud. [documento de trabajo Clase N° 7]. Curso Internacional en Infancias y Juventudes. CLACSO.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas de desencanto*. Siglo XXI.
- Rodríguez, E. (2019). Juventudes, políticas públicas y mundo del trabajo en América latina: dilemas y desafíos en tiempos de intensas disputas ideológicas y políticas. [documento de trabajo, Clase N° 5]. Seminario Epistemologías, Metodologías y Políticas en Infancias y Juventud. CLACSO.
- Sirvent, M. T. (2018). “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En Suárez, A; Piovani J.I y Postsmacher, E. (Coord.). *La investigación social y su práctica*. Edit. Teseo.
- Valenzuela, J. (2020). *Acción colectiva, participación, políticas públicas y estado*. [Clase N° 5]. Seminario Epistemologías, Metodologías y Políticas en Infancias y Juventud. CLACSO.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.

Vommaro, P. (2020). *Situación de las infancias y las juventudes en América Latina actual: conflictos, paradojas y potencias*. [documento de trabajo, Clase N° 2]. Curso Internacional Infancias y juventudes. CLACSO.

EJE IV



Desafíos y reflexiones acerca de la enseñanza de la investigación y el trabajo de campo. Experiencias en pandemia

Enseñar a investigar en la no presencialidad. Interpelaciones y posibilidades del trabajo colectivo

*Amalia Homar
Alfonsina Francisconi*

El momento inédito de emergencia sanitaria que enfrentamos en el mundo y particularmente en nuestro país a partir del 19 de marzo del 2020 ante el avance de la pandemia por COVID-19¹, nos interpeló de modo significativo.

[...] nos encontrábamos revisando materiales y programas de cátedra, cuando el presidente de la Nación, Alberto Fernández, informó por cadena nacional que nuestro país adoptaría medidas de protección frente al avance de los casos de infección por Sars-Cov-2, estableciendo el cierre de fronteras y disponiendo una medida denominada “aislamiento social, preventivo y obligatorio” Nos llevó algún tiempo adoptar esa construcción, adoptada rápidamente por las siglas ASPO. (Beade y Bargas, 2022: 18)

Como consecuencia de las políticas de cuidado puestas en marcha por el Estado nacional y las provincias, desde los dispositivos de atención a la salud se realizaron numerosas adecuaciones orientadas a identificar y responder a las demandas, atender el avance del virus y frenar su propagación a partir de las restricciones sanitarias.

Esas definiciones se trasladan de una u otra manera al ámbito educativo. El Ministerio de Educación de la Nación, nuestra Universidad y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, definen que el trabajo pedagógico se tiene que sostener en espacios de no presencialidad a fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes.

¹ Fecha en que se decreta el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). DNU 927/2020.

En este escenario se comienzan a potenciar, desarrollar y poner a disposición numerosas herramientas tecnológicas, que en el caso de nuestra universidad van a estar alojadas en la plataforma moodle, acompañadas de espacios de formación para docentes.

En el campo educativo se instala la urgencia de configurar nuevas prácticas de enseñanza y construcciones metodológicas diversas (Edelstein, 2003) para mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes, incorporando recursos para el cursado no presencial; situación que sostuvimos durante los años académicos 2020 y 2021.

Es importante destacar que la propia coyuntura de aislamiento, las condiciones del contexto y las profundas modificaciones de la vida cotidiana en su temporalidad y espacialidad se visibilizan en diversos ámbitos, irrumpiendo e interpelando la vida cotidiana, los modos de organización y las rutinas –hasta entonces– naturalizadas. Cuando el deseo del retorno nos hacía pensar en estrategias de enseñanza para el corto plazo, entra en escena, en junio del 2020, otra medida sanitaria con el propósito de transitar desde el aislamiento hacia el “distanciamiento social, preventivo y obligatorio” (DISPO)², cuya vigencia territorial va a tener carácter dinámico, según la situación epidemiológica de cada provincia y localidad del país.

Desde la política pública educativa a través de organismos como el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Interuniversitario Nacional, las universidades, sindicatos, organizaciones académicas y centros de investigación y producción científica, se propiciaron modalidades de encuentro para interpretar y poner en palabras la experiencia que estábamos transitando. Identificamos distintas estrategias movilizadas por la necesidad de repensar los vínculos educativos y construir algunas respuestas parciales. Estas estrategias tienen como común denominador habilitar encuentros, realizar intercambios, debates, discusiones, compartir modos de trabajo que se gestaron en la no presencialidad con modalidades sincrónicas y asincrónicas. Estos espacios colectivos de reflexión se tradujeron en conversatorios, jornadas, congresos, mesas de trabajo y otros, con el fin de problematizar y sostener el trabajo docente.

2 DNU 520/2020. 8 de junio de 2020.

A nivel institucional, la decana de la FHAYCS –Mg. María Gracia Benedetti– en el primer mensaje que dirige a la Comunidad Educativa, expresa:

[...] es una contingencia que nos atraviesa de diferentes maneras, que nos impacta subjetivamente. Ese aspecto emocional y humano también debemos tomar en cuenta. No seremos las mismas, ni los mismos cuando esto pase.

Nuestros modos de cuidar, educar, aprender, sanar, comunicar, trabajar; nuestros vínculos, se han visto conmocionados. Seguramente los efectos políticos, económicos, sociales, sanitarios, subjetivos, serán inmensos, diversos y múltiples. Como universidad debemos volverlos objetos de estudio. (Benedetti, 2020)

En consonancia con lo anterior, adherimos a las palabras de Desiree Toibero cuando expresa que

En el recorrido encontramos que la experiencia social y colectiva atravesada como humanidad estuvo nombrada, vivida, padecida, acompañada y significada como una novedad radical [...] El acontecimiento, no dio tregua y de una semana a la otra nos encontramos zambullidos en la extranjería [...]. (2023: 5)

En esta emergencia y situación de excepcionalidad, las tecnologías de la información y comunicación se transformaron en un recurso pedagógico relevante para estar comunicados tanto al interior del equipo de cátedra como con los estudiantes y con diferentes áreas institucionales.

Esta crisis inesperada nos atraviesa a todos, nos tiene sumamente preocupados y ocupados, impacta sobre nuestras condiciones materiales de vida y, subjetivamente, atraviesa nuestras emociones, nos ha corrido de muchas certezas que teníamos cuando planificamos nuestras clases, nos ha llenado de preguntas sobre cómo sostener una experiencia educativa por fuera de la escena grupal presencial. (Homar, Bernasconi, 2021: 16)

El desafío de hacer foco: priorizar contenidos para el trabajo de campo en la no presencialidad

En coherencia con el posicionamiento teórico epistemológico que asumimos³, en coincidencia con los planteos de Sirvent concebimos a la investigación educativa como “una práctica social, anclada en un contexto sociohistórico determinado, superando una mirada contemplativa o meramente técnica y concibiendo la investigación como herramienta de transformación social” (2018:162).

Quienes hacemos investigación somos parte de la realidad que pretendemos conocer, por eso nos habita la tensión entre extrañamiento y familiarización (Achilli, 2001), y entre compromiso y distanciamiento (Elías, 1990). La atención al contexto de descubrimiento y no sólo de justificación, es central al momento de definir y sostener qué, para qué, cómo y con quiénes investigar.

En tal sentido, enseñar y hacer investigación educativa intentando dar respuesta a estas preguntas desde los posicionamientos explicitados hasta aquí –en condiciones del ASPO y DISPO–, representó diferentes desafíos en torno a la reconfiguración del propio escenario de enseñanza y el de las escuelas secundarias –nuestro objeto de estudio– donde los estudiantes realizan sus trabajos de campo.

Si bien la revisión, priorización y reorganización de los contenidos a abordar desde la cátedra forma parte de nuestros procesos de reflexión en cada año académico, adquiere particularidades específicas en el contexto mencionado, dando lugar a nuevas interpelaciones en nuestras reuniones de trabajo a la luz de lo que íbamos transitando en el desarrollo de las clases. Nos interrogamos y consideramos distintos abordajes de la investigación cualitativa, socioantropológica y etnográfica *in situ*, frente a las condiciones contextuales del objeto de estudio, del trabajo docente, de los jóvenes, adultos y de la escuela secundaria; contexto en el que transitamos coordenadas espaciotemporales desconocidas (Castro y Martino, 2021).

3 Ver en pág. 60, “Interpelaciones a la investigación social y educativa desde las epistemologías del sur, latinoamericanas y feministas”.

El proceso de debate colectivo y sostenido, acompañado por la participación en diversos conversatorios y el intercambio con especialistas y equipos de investigación de distintas universidades, nos posibilitaron tomar decisiones didáctico pedagógicas, que evaluamos de manera continua para ir reconfigurando nuestro trabajo de enseñanza. Decisiones metodológicas y epistemológicas relacionadas a la recontextualización de contenidos, al trabajo con la coyuntura sociohistórica, sus rasgos particulares y novedosos, las definiciones de políticas educativas públicas asumidas desde el Estado nacional y provincial y desde nuestra facultad y universidad.

Los rasgos de la investigación cualitativa, el enfoque socio antropológico y su inscripción en la perspectiva epistemológica de los pensadores latinoamericanos, las epistemologías del sur y las perspectivas feministas cobran centralidad para acercar a los estudiantes a los fundamentos de la investigación educativa.

En ese sentido, abordamos aspectos referidos a la construcción del campo, el trabajo de campo y nos detuvimos especialmente en las particularidades que este adquiere en contextos de la continuidad pedagógica en la no presencialidad.

La necesidad de visitar los propios fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo de campo, nos llevó a formular interrogantes que orientaron nuestras reflexiones y redefiniciones. Compartimos con los estudiantes preguntas acerca de dónde está el campo de la investigación social y educativa en esta coyuntura y contextos. Problematicamos la noción de trabajo de campo y sus objetivos en la investigación educativa. Trabajamos en torno a cómo hacer trabajo de campo si no es *in situ*, es decir, sin “[...] la presencia directa [...] del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que se desea estudiar” (Guber, 2009: 83).

Ante la profunda alteración de la vida cotidiana escolar debido a la no presencialidad y la mediación de diferentes soportes tecnológicos en el acto educativo, reconocimos la diversificación de los contextos en que se desarrollaron las clases, cuestión que no remite exclusivamente al espacio físico escolar sino a los hogares en que estudiamos y trabajamos.

La escuela y el aula, ámbitos tradicionales de concreción del trabajo de campo que proponemos en la Cátedra, se reconfiguran en otras modalidades y entornos. Volvimos sobre el concepto de campo que, de acuerdo con Guber (2009), no se circunscribe a los límites del espacio geográfico, sino que es un recorte de lo real que se desea conocer e implica no sólo ámbitos y actores sino también actividades que se desarrollan en las interacciones cotidianas, personales y posibles entre investigador e informantes.

La tradición construida desde la cátedra respecto de la inserción en las instituciones de educación secundarias de los estudiantes como eje central del trabajo de campo, interpela nuestras estrategias de enseñanza. La escuela – nuestro escenario del trabajo de campo – dejó de ser ese lugar de encuentro en la presencialidad donde se comparten enseñanzas y aprendizajes, se propician y generan diversidades de vínculos.

Como dice Flavia Terigi (2020)

[...] la escuela es el lugar donde pasan otras cosas, se aprende a estar con otros y a vivir con otros que vienen de realidades, familias, creencias, culturas diferentes de las nuestras... Hay un mundo que la escuela posibilita y que hoy no está pero la escuela tiene la función de nexo.

La no presencialidad también instaló otras lógicas respecto de las espacialidades y temporalidades en el marco de condiciones materiales y simbólicas desiguales de docentes, estudiantes y familias.

Desde este lugar y entendiendo que las instituciones, sus actores y sus prácticas, se inscriben en este marco, cobra centralidad no sólo el diseño de otras estrategias para abordar el trabajo de campo, sino que nos desafía a realizar diferentes acercamientos a estos nuevos “modos de hacer escuela” que la pandemia instaló; formas de generar estos acercamientos tuvieron que ver con la incorporación de conversatorios⁴.

4 En este capítulo ver “Conversar con docentes. Una estrategia para acercar a los estudiantes al campo de la investigación”, pág. 183.

Por eso ofrecimos a los estudiantes la posibilidad de realizar el relevamiento y análisis de datos a través de dos estrategias de recolección de información prioritarias:

- a. Las *entrevistas en profundidad* a actores institucionales de escuelas secundarias públicas (directivos, docentes, asesores pedagógicos, preceptores u otros) a fin de recoger información acerca de experiencias y prácticas encaradas en las instituciones.
- b. La *investigación documental* de las políticas educativas nacionales y provinciales impulsadas para la educación secundaria en el año 2020 y 2021, expresadas en diversas normativas y materiales de trabajo producidos por el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo General de Educación de Entre Ríos, facultades o universidades, así como los sindicatos docentes –Instituto de Investigaciones y estadísticas (IIE) de AGMER, Instituto de Investigación Marina Vilte de CTERA–, destinados a equipos directivos, docentes y estudiantes [Ver Anexo de este capítulo].

Decisiones y recorridos propuestos para la enseñanza de la investigación en pandemia

La organización de la agenda de actividades que fuimos construyendo, las decisiones y producciones académicas que como equipo de cátedra tomamos, fueron consensuadas a través de un trabajo colaborativo que nos permitió la distribución de tareas que, de un modo articulado, enriquecemos y socializamos, a través de diferentes soportes tecnológicos.

Esa construcción se propicia a partir de sostener reuniones semanales que convertimos en un espacio productivo para analizar el proyecto de cátedra, priorizar e intercambiar propuestas de abordaje de los contenidos curriculares, elaborar y organizar las actividades de clases no presenciales, planificar la agenda semanal, seleccionar recursos, discutir modos de comunicar, entre otras.

A través de nuestra propuesta pedagógica adoptamos algunos rasgos de la educación a distancia, para sostener el desarrollo de clases no presenciales.

Tomamos como principal soporte de las actividades la plataforma moodle de la universidad, que si bien constituye un espacio virtual que utilizamos años anteriores, cobró especial importancia en el contexto del cursado no presencial del año 2020 y 2021.

Acordamos el desarrollo de las clases de manera combinada entre la modalidad sincrónica y asincrónica. Tomamos la definición de sostener encuentros en ambos formatos desde el primer momento, puesto que, consideramos que en una situación de excepcionalidad como la que vivimos, donde la vida cotidiana de todos se vio alterada, no era posible pretender sostener propuestas, modos y ritmos propios de la presencialidad. Esta decisión tomó más solidez en la medida que recibimos las orientaciones académicas de la Facultad⁵, en base a los relevamientos de información institucionales, e información que recogimos de los estudiantes inscriptos mediante formularios diseñados para tal fin. Los datos mostraron la complejidad de las condiciones en que se encontraban estudiantes y también docentes.

Definimos una organización semanal de clases y actividades; oportunidad en que realizamos la presentación de contenidos, bibliografía y exposiciones a cargo de integrantes del equipo acompañadas con soporte textual e imágenes. Estas propuestas de trabajo semanales, se ofrecían a través de moodle, en formato

5 Desde el equipo docente presentamos los criterios que hemos establecido para sostener la Regularidad Acompañada, definida en el año académico 2020. Plan de trabajo inscripto en el marco de las Orientaciones para acompañar la propuesta pedagógica (Resolución N° 0487/20 DEC) establecidas en el contexto del ASPO y DISPO por la Facultad. Se aborda el sostenimiento de la Regularidad Acompañada para aquellos estudiantes que habiéndose inscripto al año académico 2020 “se encuentre vinculado/a en forma continua, parcial, intermitente (...) con la propuesta académica planificada por el/la docente o equipo de Cátedra” (Res, N° 0487/20 DEC; Art. 3).

De acuerdo con esta definición institucional, consideramos que la acreditación de este espacio curricular requiere de un proceso de acompañamiento de aquellos estudiantes que habiéndose inscripto a Investigación Educativa se contactaron de forma discontinua o intermitente con la propuesta de cátedra durante el año 2020. Definimos ofrecerles una serie de actividades planificadas que requirieron de la participación y producción de los estudiantes en diferentes propuestas: foros temáticos, actividades de clase, trabajos prácticos, relatos de experiencias, trabajo de campo en contexto de ASPO, clases de consultas, abordaje bibliográfico, entre otras. Durante ese proceso, los estudiantes elaboran una producción integradora que presentaron como Trabajo Final. Consideramos fundamentales estos espacios de acompañamiento y tutorías, que implican también atender a las singularidades de sus trayectorias educativas.

de video, de modo sincrónico los días miércoles, no obstante ese mismo día quedaba en el aula virtual las grabaciones y materiales para la semana; esto constituyó un modo de acercar a los estudiantes, las preguntas e interrogantes que orientan el armado de cada una de las unidades.

Informamos a los estudiantes respecto de este criterio organizativo, así como también de la definición de que los encuentros sincrónicos respetaran los días y horarios habituales de cursado de las comisiones.

En las primeras semanas de trabajo presentamos los documentos generales de la cátedra, orientaciones de escritura y principales aspectos de la propuesta pedagógica. Recurrimos a foros de presentación y de consulta, espacios que sostuvimos en forma permanente a lo largo de todo el cursado.

Incorporamos propuestas de análisis de documentos y lecturas de bibliografía organizada por unidades, que tensionaron la relación entre las temáticas estudiadas y la investigación educativa como campo específico de la formación docente.

Sostuvimos orientaciones que acompañaron la presentación de cada uno de los materiales, con ejes de lectura y análisis. En este sentido, usamos no sólo producciones escritas, sino también audiovisuales con distintas características (documentales, entrevistas). Definimos una propuesta de foros temáticos por comisión, con consignas y contenidos específicos, extensión y plazo de entrega, que nos permitió lograr un seguimiento de las intervenciones de manera más profunda, así como realizar devoluciones focalizadas en cada producción.

Hicimos un relevamiento acerca de la información que los estudiantes tenían sobre las escuelas secundarias públicas: conocimiento general, normativa, contacto posible con referentes y actores institucionales, experiencias conocidas en el contexto de la emergencia sanitaria, entre otros aspectos. Este fue un material rico en información que nos llevó a evaluar nuestras decisiones y reorientar el proceso, desarrollo y proyección del trabajo. Para esta actividad utilizamos el cuestionario de formulario de Google como soporte.

Mantuvimos el criterio de organización del trabajo por comisión hasta el segundo cuatrimestre. Luego, solicitamos a los estudiantes que se organicen en pequeños grupos de trabajo con aquellos compañeros que pensaban elaborar el trabajo final de la Cátedra.

Aseguramos espacios de tutoría y consulta a través de la plataforma moodle con el propósito de acompañar los avances, consultas y elaboración de los trabajos prácticos y actividades de escritura que se le solicitaban cada semana. Los encuentros eran grabados y quedaban disponibles en la plataforma para aquellos estudiantes que no pudieran participar de manera sincrónica. Espacios reconocidos como valiosos, no sólo por el equipo docente, sino fundamentalmente por los estudiantes de todas las carreras. También ofrecimos talleres de “análisis de datos” como otro modo de fortalecer el acompañamiento.

Como parte de la formación docente, reconocemos importante convocar a los cursantes a participar en diferentes espacios de intercambio y reflexión tales como conferencias sobre investigación educativa, conversatorios, jornadas de formación docente, a partir de las cuales retomamos temáticas y registros de problemáticas relevantes.

A lo largo del cursado, propusimos cinco (5) trabajos prácticos que fueron desarrollando y presentando a lo largo del año de cursado; cada uno de los cuales constituyó un avance parcial del trabajo final de la Cátedra. En este sentido, no solamente establecimos tiempos de entrega sino también de devolución de cada una de las producciones para que cada grupo pudiera retrabajar y enriquecer lo ya escrito.

Conversar con docentes. Una estrategia para acercar a los estudiantes al campo de la investigación

Formar en investigación educativa implica para el equipo de cátedra, propiciar instancias de inserción en las escuelas secundarias, para visitarlas y revisitarlas desde la formación docente; considerando recorridos y oportunidades de obtener información y construir saberes ligados a diferentes espacios educativos y sus actores⁶. Los estudiantes –entre agosto y noviembre aproximadamente– asisten a las escuelas, realizan charlas informales, entrevistas, observaciones participantes en distintos espacios escolares, actividades inscriptas en un ejercicio de trabajo de campo; pero ese campo queda temporalmente suspendido en 2020 y continúa con restricciones el acceso en 2021, por las particularidades que adquirió el retorno a la presencialidad en las instituciones.

Si bien los estudiantes, según las situaciones personales y familiares que estuviesen atravesando, poseían alguna información respecto de los modos en que docentes y directivos de escuelas secundarias se organizaron para sostener sus prácticas pedagógicas en la no presencialidad, desde el equipo de la cátedra definimos incorporar como otra de las estrategias de enseñanza, espacios de conversatorios con diferentes actores institucionales. Uno de los propósitos centrales fue tender un puente con lo que sucedía en las escuelas, más allá de la ausencia de presencialidad.

En el 2020 generamos un conversatorio sobre educación secundaria a partir de las experiencias de tres docentes de la cátedra que estaban trabajando en diferentes escuelas secundarias de San Benito, Paraná y Aldea Brasilera en nuestra provincia de Entre Ríos y en Rosario, provincia de Santa Fe.

En el año 2021 las actividades académicas en nuestra universidad continuaron desarrollándose en la no presencialidad, por eso convocamos a tres docentes:

6 Ver en pág. 204, “Relatos acerca del trabajo de campo: decisiones pedagógicas y metodológicas en torno a su construcción”.

Víctor, rector de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de la ciudad de Concepción del Uruguay, Ana, profesora y preceptora de una escuela secundaria orientada del barrio Bajada Grande y Tobías, preceptor de una escuela secundaria de jóvenes y adultos del barrio Paraná XVI, ambas instituciones de la ciudad de Paraná.

Entendemos que retomar parte de lo conversado en estas instancias nos permite dar cuenta de la situación en la que construimos nuestras propias prácticas de enseñanza.

Víctor, rector desde hace nueve (9) años de una escuela secundaria de jóvenes y adultos de la ciudad de Concepción del Uruguay (Entre Ríos) y hace veinticuatro (24) años trabaja en esta institución, que fue creada hace 32 años. Cuando caracteriza la escuela que dirige sostiene:

[...] somos una segunda oportunidad educativa para nuestros chicos y chicas [...] que vienen del secundario común y fueron expulsados del sistema, vienen con ese rótulo de que en algún lado les dijeron que no podían hacer el secundario, entonces nosotros trabajamos mucho en revertir esto, cuando digo nosotros me refiero a todo el equipo y todos los y las docentes que tienen clara esta idea, se trabaja mucho desde el principio en mostrarles que pueden, que pueden completar su secundario, que se pueden recibir.

Tobías⁷ es profesor de historia, trabajó como preceptor en el 2020 en la ESJA ubicada en el barrio San Agustín de ciudad de Paraná. Una institución que recibe estudiantes de la zona, de los barrios Anacleto Medina, Mosconi, Paraná XVI, Paraná XIII, Santa Rita, San Jorge y Gaucho Rivero.

Ana es profesora de historia, egresada en 2009 del instituto de formación docente de la Paz. Sus comentarios corresponden a las prácticas que lleva adelante como preceptora y profesora de una escuela secundaria orientada del barrio Bajada Grande organizada en tres turnos; en 2006 en esta institución se incorpora la Secundaria de Jóvenes y Adultos. La docente considera que se trata de una institución con “gran sentido de pertenencia” para la comunidad del barrio, los estudiantes que eligen esta escuela son de la zona, [Bajada Grande,

7 Tobías es un nombre ficticio.

barrios Mosconi, La Floresta y Cáritas]. Destaca que se trata de una escuela que viene trabajando en diferentes proyectos: Programa Jóvenes por la Memoria, Feria de Ciencias, Senado Juvenil, simulacro de la ONU y desde 2018 bajo el Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA) se incorpora un equipo de docentes asesores institucionales de Educación Sexual Integral (ESI), que realizan distintas actividades con estudiantes y con sus familias.

De la inmediatez a las estrategias de organización del trabajo

Los relatos acerca de cómo han trabajado los distintos actores en las escuelas durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021 dan cuenta de claros posicionamientos políticos y pedagógicos respecto de la interrupción abrupta de la cotidianidad escolar conocida. El contraste con los modos cotidianos de habitar la escuela permitió –a su vez– que se activen, se repiensen las prácticas y dinámicas institucionales.

En el 2020 la pandemia

[...] nos mandó a nuestra casa y nos mandó a cerrar la escuela [...] (Víctor)

[...] nos vimos atravesados por una situación en la que no estábamos acostumbrados a trabajar (Ana).

[...] aprendimos a mirar al estudiante un poco más allá, [...] a pensar cuál será el contexto económico de cada uno, su contexto familiar, a preguntarnos cuando no estaban conectados ¿los padres habrán perdido el trabajo? ¿Habrán tenido muertes de familiares? (Tobías)

Los docentes plantean la relevancia de la presencialidad en el inicio de las actividades educativas y en el sostenimiento de los espacios de encuentro. La presencialidad de los estudiantes habilita otros diálogos, no sólo permite organizar los cursos, sino también armar listas de inscriptos que a su vez tienen información relevante sobre cada uno de ellos. Coinciden en que este escenario se complejiza más aún si se toma como referencia la situación de las poblaciones estudiantiles que asisten a estas escuelas.

[...] población bastante vulnerable en relación con las posibilidades económicas: familias terciarizadas, de changarines, trabajos precarizados que en su mayoría contaban con un sólo recurso tecnológico, *un teléfono*. (Ana).

En el caso de la población estudiantil de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Concepción del Uruguay, proviene de distintas zonas de la ciudad, tiene unos 420 ingresantes aproximadamente, aunque son más los inscriptos; no obstante, varios no asisten, otros van ingresando con posterioridad a la espera de creación de nuevos cursos por desdoblamiento, y sus inscripciones forman parte del registro de las listas de espera. (Víctor)

Destacan que la sorpresa del acontecimiento impacta en el trabajo docente y, específicamente de enseñanza, que involucra el encuentro docente, estudiante y conocimiento. Esa irrupción, donde nada estaba planificado los encuentra desprovistos de herramientas tanto a docentes como a estudiantes. Lo sintetiza Ana cuando rememora “[...] “quédate en casa” nosotros pensábamos que iban a ser esas dos primeras semanas, pero se extendió a casi todo el año (ríe).”

Coinciden en destacar el trabajo colectivo y colaborativo de los preceptores y preceptoras, en esa *tarea artesanal* que significó el proceso de *salir a rescatar estudiantes* porque la suspensión de la presencialidad se decretó cuando se encontraban en procesos de inscripción, de armado de cursos y demás actividades iniciales. Los preceptores armaron grupos de WhatsApp por curso para tener contacto con cada estudiante, habilitando posibilidades de participación de todos y entre todos (estudiantes, docentes y personal en distintos roles).

Tobías cuando refiere a esos primeros tiempos enfatiza la necesidad de priorizar e intentar

[...] construir un puente, un lazo, conectarnos, rescatar a los estudiantes, empezar a hacer ese trabajo de vínculo pedagógico y después de a poco ir enviando actividades, trabajos. Si bien cada docente desde su materia optó por armar una serie de actividades [...] convenimos no enviar todas juntas sino ir enviando de a poco, esperando la respuesta, en algunos casos, al principio, sobre todo, muchos respondieron los trabajos prácticos, después de a poco se fue perdiendo eso, a mediados de año tuvimos muy poca respuesta. (Tobías)

De los relatos se avizora lo azaroso que fue ponerse en contacto con los estudiantes. En muchos casos en las escuelas no poseían sus números telefónicos porque no habían iniciado su registro o eran estudiantes que no podían comprarlo, también están aquellos que habían dado como referencia el teléfono de un familiar, un teléfono fijo.

Son los preceptores, las preceptoras quiénes intentan por todos los medios comunicarse con esos estudiantes, a muchos, no los conocíamos; hubo que quitarles la tarea administrativa porque estaban dedicados al rescate de estudiantes. (Víctor)

El poder de transformación de la escuela (Ana) y la dimensión política del trabajo alcanzan mayor visibilidad cuando las voces de los docentes dan cuenta de que las diversas acciones tienen como propósito garantizar y acercar el conocimiento a sujetos sociales cuyos derechos vienen siendo vulnerados, *ahí el desafío es más fuerte todavía* (Ana).

[...] como agentes del Estado somos garantes de derechos y nos vamos adaptando, como podemos [...] a las necesidades de los estudiantes. (Ana)

Nos fuimos organizando, buscando respuestas sobre la marcha e incorporando de a poco, herramientas digitales: armamos una página web de la escuela, de Facebook para llegar a nuestros estudiantes y que nos encuentren. (Víctor)

A la hora de reflexionar sobre el trabajo docente, hacen hincapié en que la situación de pandemia no solo les quitó el horario de trabajo, sino que lo incrementó de modo significativo.

En nuestro horario de 18 a 22 horas nos veíamos todo el tiempo trabajando para tratar de hacer contacto con estudiantes y poder incorporarlos. Poco a poco se fueron armando listas, grupos de WhatsApp, se consiguieron contactos de teléfono y así pudimos armar aulas virtuales, organizarnos como podíamos. (Tobías)

[...] como rector recibía las consultas de profes, de preceptores en cualquier horario del día como ellos las recibían; pusimos el centro en los estudiantes, en sus necesidades, en sus dificultades [...] nuestros estudiantes nunca habían armado un correo electrónico, por ejemplo, se tuvieron que crear sus cuentas, nos dedicamos a tratar de enseñarles. Y otros nunca lo pudieron hacer, y esos estudiantes mandaban sus actividades por fotos, manuscrito, [...] los preceptores recibían todo e iban redireccionando para los profes. Todo esto funcionó. (Víctor)

Tobías vincula el contexto de pandemia con nuevos modos de mirar a los estudiantes en su propio contexto, y de aprender en consecuencia. Esto significó acompañar el seguimiento, trascendiendo la preocupación administrativa del registro de trabajos entregados o faltantes interpelando a los colegas acerca de diferentes situaciones que podrían estar atravesando

[...] profe tratemos de analizar cuál es el contexto, capaz los padres han perdido el trabajo, no tiene celular, tal vez ha tenido una muerte significativa en su familia [...] aprendimos, ejercitamos lecturas más amplias de cada uno de nuestros estudiantes. Si bien la teníamos y la hacíamos, pero el contexto amplifica esa necesidad, tener una mirada, empática si se quiere también, que reflexionando con los compañeros y compañeras incluimos en este aprendizaje. (Tobías)

Los docentes reconocen la emisión de normativas y documentos⁸ con orientaciones desde el Ministerio de Educación nacional y el Consejo General de Educación. Sin embargo, enfatizan que hubo un desfase temporal importante entre la necesidad de sostener la continuidad de la presencia de la escuela, dando respuestas en la no presencialidad, y el momento en que comienzan a circular los diferentes documentos. Ponen de relieve el trabajo realizado y los alcances del mismo, tomando como referencia las condiciones de precariedad en que se encontraban tanto docentes como estudiantes, dada la falta o escasa conectividad, o no disponibilidad de herramientas tecnológicas para enviar y recibir actividades.

Esas respuestas que van generando desde las escuelas contrastan con las proporcionadas por la política pública provincial.

Nosotros nos sentimos durante gran parte del tiempo abandonados por las autoridades, esta falta de conectividad, esta falta de herramientas no fue cubierta por el CGE, o sea estaba todo predestinado a que saliera mal, y sin embargo se logró un buen resultado, muy satisfactorio, en base al trabajo arduo de cada docente, de cada preceptor y de un trabajo en equipo que lleva muchos años en la escuela y que se vio reflejado en esta urgencia. (Víctor)

8 En la provincia de Entre Ríos se denominó “Contenidos en casa”, a una serie de documentos que fue emitiendo el CGE a medida que avanzaba el año académico 2020, como también se realizó en 2021.

Ana refiere a las rupturas respecto de las formas y los tiempos en los que se venía planificando, y la necesidad de reformular y seleccionar contenidos prioritarios a enseñar en cada ciclo, los modos de evaluar y el pasaje de la calificación numérica a la conceptual. Reconoce la constante adaptación al contexto, atendiendo a las particularidades y singularidades institucionales y de la población estudiantil. Las jornadas institucionales se transformaron en espacios de discusión y búsqueda de nuevas estrategias a implementar. Estos ensayos tienen dos propósitos centrales: ponerse en contacto con los estudiantes y sostener el vínculo pedagógico.

Coinciden en que el envío de las actividades y comunicaciones con estudiantes se organizó alrededor de los grupos de Facebook y de WhatsApp por curso, para ir rotando y modificando frecuencia de envíos y formas de presentación de las actividades por asignatura y por semana.

En las jornadas institucionales de la escuela secundaria del barrio Bajada Grande, a partir del mes de mayo, acuerdan plantear “trabajos prácticos integradores”, en cuya elaboración participan docentes de distintas asignaturas, definen contenidos transversales tomando como referencia las áreas curriculares: estético expresivo, comunicación, sociales y naturales. Realizan los envíos “a través de los medios disponibles, ya que el acceso a internet era otro de los obstáculos junto a la limitación y disponibilidad de dispositivos digitales”. (Ana)

[...] íbamos desarrollando los contenidos teóricos, cada área tenía un trabajo práctico integrador que les enviábamos cada quince días, para que los estudiantes tuvieran el tiempo de poder realizarlos [...] fuimos trabajando sobre la marcha, fuimos aprendiendo también a partir del avance y el impacto que tenía en los estudiantes. (Ana)

El tiempo escolar se ve modificado; los trimestres –como temporalidad definida en el calendario escolar– dejan de tener peso en la organización del trabajo y el seguimiento de los estudiantes. Se prioriza el tiempo de los estudiantes y la resolución de las actividades, atendiendo particularidades de los sujetos pedagógicos. En este sentido, los cierres se dan cuando completan las propuestas. En la Escuela de Jóvenes y adultos de Concepción del Uruguay crearon una

herramienta a través de Google para la carga del seguimiento y evaluaciones, que los profesores iban completando a medida que los estudiantes hacían las presentaciones. Víctor la describe como una planilla general de actividades donde estaban incorporados los 400 estudiantes, organizados por curso y cada profesor que recibía una actividad enviada por el estudiante, la marcaba como presentada en esa planilla [Según datos de los preceptores, esa planilla terminó el año con 11.000 actividades presentadas (Víctor)].

[...] terminé el 2020 muy satisfecho con lo que se hizo, de 400 estudiantes donde generalmente en tiempos normales hay una deserción de alrededor del 40 %, terminamos con 250, esta es una característica de la educación de adultos, el año pasado [en referencia al 2019] terminamos con 130 estudiantes promocionados. Y yo festejé ese número enormemente. (Víctor)

También aparecen referencias y explicaciones acerca de los estudiantes que *quedaron en el camino*, como consecuencia de las dificultades que atravesaron en diferentes dimensiones; postergarse para más adelante, priorizar a sus hijos, volver a la escuela cuando se pueda (Tobías).

Ana, por su lado, comenta: “[...] teníamos la mitad de la escuela que realizaba las actividades o un poco menos”. Sostiene que la lucha no se agotaba en desarrollar contenidos o actividades, sino en la necesidad de acompañar las situaciones de *emergencia de las familias, restablecer los vínculos, la autoridad pedagógica* a la que considera una construcción que había que reinstalar en ausencia de la presencialidad:

[...] tratar de llegar a los estudiantes de otra manera porque siempre contaron con un gran sentido de pertenencia dentro de la institución y nuestra escuela siempre fue abierta a trabajar proyectos institucionales [...] muchas cuestiones se habían perdido, los campamentos, la participación en la Feria de Ciencias, la participación dentro del Programa Jóvenes por la Memoria y los trabajos que veníamos realizando en relación a la ESI. (Ana)

El modelo bimodal para la continuidad pedagógica: rotación, “burbujas” y reconstrucción de los vínculos

El 21 de octubre del 2020 el CGE aprueba el Plan jurisdiccional de retorno a las clases presenciales mediante la Resolución N° 2722/2020, en consonancia con lo establecido en el Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a la presencialidad del CFE, Resolución N° 364/2020. En la normativa provincial se establecen lineamientos generales (sanitarios, de higiene, seguridad, acondicionamiento de la infraestructura) para el regreso de los estudiantes y docentes a los establecimientos educativos, cuya aplicación está sujeta a las directivas que dicte el COES⁹ en función de la situación sanitaria.

En los lineamientos pedagógicos se establece que “El regreso a clases presenciales se organizará en forma gradual y progresiva, aplicándose un sistema dual”. (punto 53. Capítulo IV: Lineamientos pedagógicos. Res. 2722/2020 CGE).

La misma norma instala lo que denomina modelo bimodal de continuidad pedagógica:

Se trata de un modo de organización del desarrollo curricular y de atención a las trayectorias estudiantiles que integra el trabajo presencial y el no presencial para dar respuesta a los requerimientos de las trayectorias educativas. Los/as estudiantes participarán alternativamente una semana de instancia presencial en las escuelas y otra no presencial en el hogar. (Punto 57. Capítulo IV: Lineamientos pedagógicos. Res. 2722/2020 CGE)

Como producto de la situación sanitaria de la provincia, esta resolución de retorno a la presencialidad recién se aplica en Entre Ríos a partir del año 2021, en el inicio del año académico, oportunidad en que a través de una nueva resolución el CGE establece pautas para la organización y funcionamiento institucional en el retorno a la presencialidad, ratificando que “los estudiantes

9 Comité de Emergencia Sanitaria del Ministerio de Salud de la Provincia de Entre Ríos.

asistirán de lunes a viernes en grupos rotativos cuando el aula no permita mantener el distanciamiento de la totalidad de los matriculados” (ANEXO. Res. N° 117/2021 CGE).

Este modelo organizativo institucional y del trabajo docente nombrado como *bimodalidad, presencialidad por burbujas* se transforma en un nuevo inconveniente para los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos porque “no les resulta sencillo la decisión de retomar la educación secundaria e ir una semana sí, una semana no, [...] fue terrible y perdimos a muchos estudiantes” (Víctor).

No obstante, los docentes sostienen que parte de las herramientas que fueron construidas en la urgencia del 2020, y las experiencias acumuladas, posibilitaron continuar utilizándose en el 2021 con mayor solidez en su organización, manejo y aprovechamiento. Valoran los grupos de WhatsApp que habían armado, como medio que posibilitó *salir a buscarlos, traerlos de nuevo*.

Otro aspecto destacado en los relatos son las prácticas de mayor flexibilidad que habían tenido que asumir e incorporar, docentes y equipos de gestión, al inicio del aislamiento y que los encontraban en el 2021, en mejores condiciones para abordar en la bimodalidad, la organización y priorización de contenidos, los modos de evaluar y la promoción acompañada.

Los profesores coinciden en que el retorno a la presencialidad con el sistema bimodal significó nuevamente reformular planificaciones, prácticas y comenzar a trabajar con el proceso de promoción acompañada.

Tobías, por su lado, destaca

[...] todavía estamos en proceso de adaptación a esa bimodalidad que no deja de contracturarnos todavía, muchos estamos esperanzados en volver a una presencialidad normal [...] porque el nivel de stress que instaló la bimodalidad en docentes y estudiantes ha sido significativa, nos han quedado marcas de eso, por decirlo de alguna manera, así que, bueno estamos todavía andando ese recorrido de la bimodalidad y saliendo de a poco. (Tobías)

Al inicio del 2021 como los estudiantes continúan su cursado gradual, las situaciones son muy complejas y diversas; están los que habían realizado todas las actividades, los que no alcanzaron a completarlas, los que no lograron vincularse. Para acompañar estas situaciones, en el caso de la escuela del barrio Bajada Grande, para poder acompañarlos, usaron como criterio de organización de las burbujas los recorridos que los estudiantes habían podido realizar

[...] tratamos de ubicar a los estudiantes en las dos burbujas A y B para poder llegar a mitad de año con todos los contenidos propios de cada curso, o de cada nivel. Son desafíos, pero siempre trabajando para poder ir llegando [...] para que los estudiantes no pierdan el sentido de pertenencia dentro de la escuela. [...] Las estrategias han sido variadas, realizando clases de apoyo a contra turno, para acompañar a los chicos que no habían podido realizar todos los trabajos del 2020. Actualmente (agosto 2021) volvimos por cursos completos, y ahí acomodándonos un poquito, porque también es cierre de trimestre, en el primer y segundo trimestre también la valoración sigue siendo como el año pasado, una valoración conceptual, y a partir del tercer trimestre se volvería a la valoración numérica. (Ana)

La configuración de la presencialidad en los grupos de estudiantes que transitan las aulas en el 2021 instala nuevas preocupaciones, inquietudes, interrogantes, autoriza a pensar respuestas y diferentes alternativas.

[...] una profesora me comenta: tengo una estudiante que durante el 2020 no presentó los trabajos, una estudiante que siempre respondió, buena estudiante, no ha entregado los trabajos [...] pero ahora con la vuelta a la presencialidad trabaja en clase, hace las actividades, participa, se conecta con la clase. ¿Qué hago con esa estudiante? [...] y pensaba en cómo resolverlo, hablar con la tutora, hablar con el asesor pedagógico, ver también tu experiencia respecto de cómo es esta alumna, preguntar por qué, qué pasó. (Tobías)

Otro de los supuestos que puso en tensión la no presencialidad y forma parte de las preguntas a sostener, tuvo que ver con la creencia de que los adolescentes tenían mayor manejo de la tecnología y que son los que están en condiciones de enseñarles a sus profesores.

[...] con varios profes descubrimos que no saben mandar un correo electrónico, el Word era una cosa extraña, el Excel ni hablar, el PDF ¿qué es eso? Y se cayó toda esa idea que uno tenía o la idea que uno se hacía del manejo de la tecnología que tenían los estudiantes. (Tobías)

El retorno a la presencialidad a inicios del 2021 para Ana y Víctor tiene que ver centralmente con *reconstruir el vínculo* no sólo desde lo académico, sino desde los afectos, las emociones, el compartir.

[...] muy de a poquito, ese trabajito de hormiga, porque la distancia, lo que nos pasó el año pasado, esa distancia física se transformó en silencio y esos silencios nos hacían ruido, entonces lo que empezamos a trabajar fue en optar, algunos profes, mandar mensajitos: ¿Cómo estás? ¿Cómo te estás sintiendo? ¿Cómo venís con el trabajo? Si bien teníamos el grupo de WhatsApp también ir desde lo individual, no sólo desde lo colectivo, atendiendo las necesidades de cada uno de los estudiantes (Ana)

[...] nuestros estudiantes en escuelas de jóvenes y adultos van a buscar un título, pero también van a buscar un lugar para compartir y la quieren pasar bien. Y con esto de las burbujas se les complicó, con esto de arrancar con una metodología, cambiar a la otra, eso dificultó muchísimo. (Víctor)

Algunas reflexiones acerca de las posibilidades del trabajo colectivo

Los años académicos desarrollados en la no presencialidad (2020 y 2021) nos han atravesado e interpelado, marcando huellas muy profundas. Hemos sido capaces de reinventar y generar diversas propuestas, ejecutando un sinnúmero de experiencias con intencionalidad educativa en diferentes contextos y condiciones. Si bien la reflexividad (Guber, 2009) es un ejercicio permanente en el campo de la investigación educativa, el contexto de pandemia nos exigió pensar y repensar nuevas estrategias y prácticas de enseñanza, reconocer otras configuraciones de los tiempos y los espacios.

La autenticidad de los relatos de los tres docentes que recuperamos del conversatorio al que los convocamos desde la cátedra, nos posibilitan recuperar sus voces desde la situacionalidad, respecto de cómo fueron transitando en ese contexto de pandemia los procesos de enseñanza en las escuelas secundarias. Los mismos dan cuenta de esa escuela viva, de *lo no documentado* (Rockwell, 2009), lo que no está escrito pero que constituyen saberes que permiten abordar y resolver los problemas que se van presentando.

Saberes, miradas que ponen en juego lo pedagógico, pero también atienden a lo emocional, donde el contexto –que siempre tiene presencia e incidencia– necesita definiciones educativas y formativas distintas. Esto nos obliga a poner nuevamente el énfasis en el reconocimiento del trabajo docente en su complejidad, y en su carácter social e institucional. Los relatos y acciones pedagógicas llevadas a cabo, reafirman la complejidad de las dinámicas y decisiones institucionales situadas en territorio, la relevancia del trabajo colectivo para poder sostener y generar condiciones que posibiliten el vínculo con estudiantes.

La interrupción de los modos organizativos del trabajo, posibilitó varios aprendizajes: *tender puentes tecnológicos* con estudiantes y docentes, privilegiar el *sostener el lazo*, crecer en *autonomía*, ampliar la mirada respecto de lo *que les está pasando a los estudiantes*, apropiarse de *las normativas* para generar respuestas que atiendan a los procesos en marcha, la situacionalidad y territorialidad de cada institución.

La valoración y recuperación de algunos antecedentes del propio trabajo docente y de políticas educativas como el programa “Conectar Igualdad”, entre otros aspectos, muestran el lugar de la escuela como ese espacio de encuentro, donde ante su ausencia rápidamente se sale a la búsqueda de otros modos de encuentro.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad. En Achilli, E. *Metodología y técnicas de investigación*. Postítulo en Investigación Educativa a distancia. Programa de Formación docente. Universidad Nacional de Córdoba.
- Beade, A., y Bargas, M. (Coords.). (2022). *Epopeyas entrerrianas en pandemia. Manifestaciones en clave de salud mental a través del acompañamiento de dispositivos de contención remotos*. Editorial Fundación La Hendija. Colección “Proyectos de investigación”.
- Benedetti M. G. (30 de marzo de 2020). *Mensaje de la Decana a la Comunidad Educativa de la FHAyCS*. FHAyCS-UADER. <https://fhaycs-uader.edu.ar/noticias/novedades-institucionales/8762-mensaje-de-la-decana-a-la-comunidad-educativa-de-la-fhaycs-2>
- Castro, A. y Martino, C. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. Confluencia de Saberes, (4). *Revista De Educación Y Psicología*. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4949>
- Guber, R. (2009). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1ª ed. 3ª reimp. Paidós.
- Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza Perspectiva, v.20, n.02. *Revista do centro de ciências da educação*.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Ediciones Península.
- Homar, A. y Bernasconi, A. (Coords.) (2021). Escenarios de retorno a clases presenciales en las escuelas de Entre Ríos. Anuario del Instituto de investigaciones y estadísticas. Año 8. N° 3. Agmer Editora.

Sirvent, MT. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Suárez, J. Piovani y E. Potaschner (Coord) *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo - CLACSO.

Terigi, F. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. La Pedagogía que vendrá. https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M&ab_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1

Toibero, D. (2023) La persistencia del aroma de los vínculos. Ser y hacer escuela en tiempos de emergencia, revisitar lo vivido para volverlo experiencia. *Del prudente Saber y el máximo posible de Sabor* N.º 18, julio-diciembre. Edit. EDUNER.

Anexo

MATERIALES DE TRABAJO PARA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica

Es un relevamiento nacional en el que participan docentes, directivos y familias, para obtener información precisa sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

- Informe Preliminar “Encuesta a Hogares”, en el marco de la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”, realizada en todo el ámbito nacional entre los meses de mayo y agosto de 2020 (Resolución CF 363/2020 – 15.05.2020). Julio 2020.
- Informe Preliminar “Encuesta a Equipos Directivos”, en el marco de la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”, realizada en todo el ámbito nacional entre los meses de mayo y agosto de 2020 (Resolución CF 363/2020 – 15.05.2020). Julio 2020.

Programa SEGUIMOS EDUCANDO

El programa Seguimos Educando es una propuesta de acompañamiento a las iniciativas de jurisdicciones, escuelas y educadores

Materiales, recursos e ideas para seguir educando. Una propuesta que articula los contenidos de TV, una serie de cuadernillos y materiales digitales a fin de facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se retome el normal funcionamiento de las clases.

Propuestas para trabajar por día y por nivel, en diálogo con la serie de cuadernos impresos distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Es una propuesta integral que busca facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se reanuden las clases.

<https://www.educ.ar/recursos/151381/docentes-y-directivos#gsc.tab=0>

NORMATIVAS NACIONALES

- Acuerdos CFE. Res 363/20 CFE
- Acuerdo Protocolo Marco para el retorno a la presencialidad. Res 364/20 CFE

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Serie “Contenidos en Casa”.

Orientaciones brindadas por las Direcciones de Nivel y Modalidades y la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación para el desarrollo de las clases presenciales con la totalidad del estudiantado:

- Documento N° 1: “Sugerencias para la organización institucional y priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria”
- Documento N° 2: “Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria”.
- Documento N° 3: “Criterios para los equipos supervisivos”.
- Documento N° 4: “Sugerencias para la organización de las semanas de trabajo durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria”.
- Documentos N° 5 “Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria”. Resolución N° 2005/20 CGE

Lineamientos para la evaluación, acreditación, calificación y promoción de estudiantes de niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano. Resolución N°2405 / 2020

-Documento N° 6: PRIMERA PARTE: “Transitando caminos y puentes”, SEGUNDA PARTE: “Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios 2020”. Resolución N° 2269/20 CGE

-Documento N° 7: “Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020-2021”. Resolución N° 2822/20 CGE.

-Documento N° 8: “Orientaciones para la continuidad pedagógica en el marco de la unidad 2020-2021”. Resolución N° 3012/20 CGE.

-Documento N° 9: “Orientaciones para la organización administrativa, institucional, curricular pedagógica y didáctica de las instituciones educativas al retorno de las actividades presenciales”. Resolución N° 0161/21 CGE.

-Documento N° 10: “Acuerdos institucionales para la intensificación de la enseñanza en el marco de la promoción acompañada”. Resolución N° 0850/21 CGE

-Documento N° 11: “Acuerdos institucionales para la planificación del segundo periodo 2021”. Resolución N° 1421/21 CGE.

-Documento N° 12: “Pautas generales y específicas de cada nivel y modalidad sobre el proceso de evaluación de la unidad 2020 - 2021 en perspectiva al ciclo lectivo 2022”. Resolución N° 2205/21 CGE.

Disposiciones Sanitarias, de Higiene, Seguridad, Pedagógicas y para el Trabajo docente, para el pleno retorno a las clases presenciales. Resolución N° 2424/21 CGE.

- **Relevamiento** sobre la implementación de la propuesta Contenidos en Casa. Informe Primera Etapa. Dirección de información, evaluación y planeamiento. Coordinación de evaluación e investigación educativa.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS (IIE). AGMER

<https://agmer.org.ar/index/formacion-capacitacion/instituto-de-investigaciones-y-estadisticas/>

- Informe sobre las condiciones de trabajo docente en el contexto de aislamiento. IIE- AGMER. 13/05/20
- Informe resultados Encuesta a Equipos de Conducción. IIE AGMER 7/07/2020
- Informe resultados Encuesta a estudiantes secundarios, estudiantes de superior. IIE AGMER

INVESTIGACIONES y DOCUMENTOS de CTERA

- CTERA. “Evaluación del proceso de “continuidad pedagógica” en la Argentina”; Documento de Mayo 2020
- Informe ‘Salud y condiciones del trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19’. CTERA Julio 2020

<https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/36II-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (ANFHE)

- Documento “Escenarios, alternativas y ejes para la consulta”, compartido por el Ministerio el 27/04/20 en el marco de una reunión con la Comisión Directiva de la ANFHE

RED ESTRADO

- Informe Red Estrado - Argentina 14/05/20

Conversatorios

- **Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales**
Evaluación: una práctica social interpelada

Amalia Homar y Gloria Galarraga continúan como invitadas en el ciclo de charlas de la FHAyCS «Pensar y hacer Escuela en contextos de Pandemia» organizado por la FHAyCS. 23.06.2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=kHJSPLLM-QM>

La resignificación del trabajo docente. Sentidos y apuestas

Miguel Duhalde, Secretario de Educación de CTERA; Ana Delaloye, Secretaria Adjunta de AGMER; María del Rosario Badano, docente e investigadora de UADER-UNER; e Ignacio González Lowy, docente la Facultad y delegado de AGMER de Normal Paraná30.06.2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=arZCtE3JnYw>

- **SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires)**
Flavia Terigi en Docentes Conectadxs

<https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&feature=youtu.be>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En el Canal de youtube del Ministerio de Educación de la Nación pueden acceder a otros conversatorios y/o jornadas, conferencias

https://www.youtube.com/channel/UCTgqA3b5szBlOWePB_btVGg

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFoD)

- I Jornadas Nacionales “Profesión Docente y Resignificación del Sentido de Educar: Reflexiones sobre vínculos y continuidad pedagógica” 21 y 22 de mayo. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://red.infed.edu.ar/jornadas-nacionales-profesion-docente-y-resignificacion-del-sentido-de-educar-reflexiones-sobre-vinculos-y-continuidad-pedagogica/>
- II Jornadas Nacionales de Formación Docente “El oficio de educar: historia y presente de la profesión a 150 años de la creación de la Escuela Normal del Paraná” 18 y 19 de junio. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://red.infed.edu.ar/ii-jornadas-nacionales-de-formacion-docente-el-oficio-de-educar-historia-y-presente-de-la-profesion-a-150-anos-de-la-creacion-de-la-escuela-normal-del-parana/>
- Conferencia internacional. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia. 13 y 14 de Agosto de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=O93dQjmgstY&list=PLnQfiAybShoyPdj7JoN-DBImv2upqy_c7&index=28&t=os
- III Jornadas Nacionales de Formación Docente “Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica. Experiencias docentes en tiempos de pandemia. Instituto Nacional de Formación Docente. M.E. Noviembre 2020. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/experiencias-docentes-en-tiempos-de-pandemia/?fbclid=IwARomWkZWovvFJbIONyYT-BinJuR2UzHdDl3T6aziuNGnZWYIEIiK9POVfiLo>

Relatos acerca del trabajo de campo: decisiones pedagógicas y metodológicas en torno a su construcción

*Amalia Homar
Alfonsina Francisconi
María del Carmen Ulrich
Ana Belén Juárez*

La síntesis del recorrido que los estudiantes realizan durante el año académico se expresa en la elaboración de un trabajo final que denominamos *aproximaciones al diseño de investigación con trabajo de campo*. Nuestros relatos, en este capítulo, ponen el foco en las prácticas de enseñanza y las decisiones que, como equipo de trabajo, vamos tomando para preparar y acompañar la vinculación de los estudiantes con las instituciones de educación secundaria a fin de realizar un ejercicio exploratorio de trabajo de campo en sus diferentes dimensiones.

El trabajo de campo requiere no sólo de un acercamiento a los fundamentos teórico epistemológicos, y a los principios de la investigación cualitativa y el enfoque socio antropológico etnográfico, sino que también supone traducirlos en propuestas y acciones con la pretensión de realizar ejercicios de reflexividad durante todo el proceso y traducir esas experiencias en aproximaciones a la investigación.

Definiciones que tienen que ver además, con la puesta en marcha de distintas estrategias orientadas al acompañamiento de las trayectorias de estudiantes universitarios.

La enseñanza de la investigación, nos desafía a generar un modo de trabajo que vincule a los estudiantes con el oficio de la investigación desde posicionamientos que recuperen las epistemologías del sur, los pensadores latinoamericanos y las perspectivas feministas¹. A partir de los acuerdos al interior del equipo de cátedra y como lo plantean Dalinger y Francisconi², definimos abordar la investigación cualitativa, considerando elementos del enfoque socio antropológico y etnográfico, porque da la posibilidad de transitar experiencias de formación en investigación a partir del reconocimiento y comprensión de la perspectiva de los actores; los ejercicios de reflexividad (Guber, 2009) generan condiciones de posibilidad para interpelar el sentido común, los prejuicios, las representaciones acerca de los jóvenes, los adultos, el trabajo docente y la escuela secundaria.

Resulta un desafío sostener prácticas interpretativas y naturalistas tal como se plantean en la investigación cualitativa ya que, estas implican acompañar a los estudiantes en los procesos de inserción y realización del trabajo de campo, para que así puedan desentrañar los significados que los mismos sujetos les atribuyen a los fenómenos educativos. El desafío es comprender estos significados dentro de sus marcos de referencia, definir problemas socio-educativos situados y avanzar en el análisis crítico de la información.

El abordaje de la cátedra se desarrolla en dos momentos. En el primer cuatrimestre, las temáticas se focalizan en las políticas educativas, el derecho a la educación, las pedagogías de las memorias, educación secundaria y sujetos en el contexto de los debates epistemológicos, la investigación educativa y la formación docente. Es relevante destacar que el objeto de estudio es la escuela secundaria, su mandato fundacional, el papel del Estado y las políticas educativas en contexto sociohistórico, como así también los desafíos y debates que se plantean respecto del derecho a la educación a partir de la sanción de la LEN N° 26.206/2006. Igual relevancia tienen los temas y preocupaciones de los jóvenes acerca de la educación secundaria, por eso abordamos la inscripción de esas

1 Ver en pág. 60, “Interpelaciones a la investigación social y educativa desde las epistemologías del sur, latinoamericanas y feministas”.

2 Ver en pág. 76, “Aportes a la formación docente desde la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico, socioantropológico”.

preocupaciones en el estado de debate, orientamos la búsqueda y selección de artículos, ponencias, informes de investigaciones, de tesis, cuyo contenido sea resultado de un proceso de investigación sobre las temáticas abordadas en la primera etapa. Lo mencionado, tiene como propósito aportar a la formación y posicionamiento de los estudiantes respecto de la investigación educativa.

En el segundo cuatrimestre los estudiantes ingresan al campo, se insertan en una realidad compleja, para lo cual necesitan apropiarse de algunos principios propios de las prácticas del trabajo de campo. Es importante señalar que para muchos estudiantes significa el primer ingreso a instituciones de educación secundaria durante su formación docente. Como sostiene Achilli (2001) el trabajo de campo implica una experiencia *intersubjetiva* porque se participa en procesos de interacción social que generan mutuas tipificaciones, acercamientos, rechazos, identificaciones, intercambios de conocimientos que nos van modificando, los que cobran relevancia como parte del propio recorrido de investigación. La autora destaca la necesidad de involucrarse desde una experiencia de *extrañamiento y familiarización*. Las orientaciones a los estudiantes están pensadas para que esta dinámica se ponga en marcha cuando los estudiantes inician su inserción en las escuelas.

Esta dinámica se da desde el primer momento que comenzamos a trabajar nuestro lugar en el espacio de la investigación. Lo que esperan de uno, lo que interpretan para lo que uno está allí comienza a adquirir significación para el trabajo de investigación, y por lo tanto, requiere abrir un proceso de objetivación sobre esa dinámica e incidencia. (Achilli, 2005: 64 y 65)

De acuerdo con Guber (2005), concebimos al trabajo de campo como el momento mismo de producción de información cuyo objetivo principal es acceder a la perspectiva del actor, es decir a un mundo pre interpretado que requiere de nuestro mayor esfuerzo para superar miradas socio y etnocentristas a fin de reconstruir la lógica de sentidos de los sujetos que conforman la unidad socio cultural que se desea investigar. No sólo se pretende indagar qué sucede y por qué en la cotidianeidad de las escuelas secundarias, sino fundamentalmente tener una mirada comprensiva que dé cuenta de cómo es esa realidad para docentes y estudiantes. Algunas derivaciones metodológicas de este objetivo

refieren a que todas las voces tienen la misma importancia, todas las perspectivas son valiosas.

Es importante destacar que, al pensar a la escuela como objeto de estudio, nos distanciamos de aquellas producciones que analizan las prácticas y sentidos desde una mirada jurídico normativa, que enfatizan el deber ser (Rockwell, 2009). En coherencia con los objetivos del trabajo de campo: producir información empírica para especificar problemáticas teóricas y reformular el propio referente conceptual a partir de la reconstrucción de la lógica de lo social (Guber, 2009), se evita ubicar al investigador –estudiantes en este caso– desde una posición evaluadora.

Taylor y Bogdan (1990) dicen que el comienzo del trabajo de campo puede tomar distintas modalidades según las características de los escenarios en los que se trabaja. Algunos son de fácil acceso, otros muy dificultosos. Entre estos “escenarios” posibles (Achilli, 2005) ubica a la escuela dentro de los espacios “reglados” e institucionalizados. El ingreso a la misma implica tener en cuenta que se trata de una organización pautada, jerarquizada, por eso para acceder los estudiantes tramitan la autorización correspondiente ante el personal directivo.

El acceso a escuelas secundarias públicas habilita posibilidades de establecer vínculos con los actores institucionales y relevar información para elegir un tema y construir una problemática de interés. Constituye una instancia de formación en la que fundamentalmente son nuestros estudiantes los que resultan interpelados a través de la confrontación de teoría y empiria (Sirvent, 2018).

Es relevante destacar que desde la cátedra establecimos que el ingreso a las escuelas sea en grupos de hasta tres estudiantes. Es un modo de organización que propicia el trabajo colectivo durante todo el cursado, es un ejercicio que los convoca a acordar criterios comunes de acción, facilita el intercambio y habilita espacios para compartir ideas, instala formas de pensar y de construir conocimientos colectivos en la formación docente, contribuye a la construcción de su lugar como investigadores, aprender a reconocer los tiempos y actividades institucionales.

En ese trabajo de acompañamiento incorporamos la presentación, caracterización y desarrollo de los instrumentos de recolección de información y los registros de campo; se trata de herramientas que sistematizan la información que se recoge a través de charlas informales, observaciones, investigación documental y entrevistas. En otras palabras, son instrumentos centrales para el trabajo de campo que en distintos grados de avance permiten identificar problemáticas y temáticas comunes sobre los sujetos e instituciones. La construcción de instrumentos de recolección de información se da en simultáneo al análisis y sistematización de antecedentes de investigación vinculados a su objeto de estudio, a la profundización sobre distintas categorías teóricas y la lectura de las definiciones metodológicas y epistemológicas.

Las charlas informales y las observaciones constituyen los primeros instrumentos que los estudiantes utilizan en su ingreso al campo, en el marco de un proceso sistemático de obtención de información sobre un fenómeno o acontecimiento que despierta su interés. La *observación* ubica a los estudiantes en la necesidad de acordar con los actores institucionales qué, a quiénes, cómo, dónde, cuándo van a observar; por ende, el cronograma y plan de trabajo surge de los acuerdos que logran construir colaborativamente.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) sostienen que al observar es fundamental intentar dar cuenta de los hechos tal como se presentan. De ahí la importancia de estar atentos a las condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en que se sitúa la observación, el contexto local, cercano, inmediato o más amplio, los espacios físicos, sociales –individuales, grupales–; las dimensiones culturales: lenguaje, materiales, conocimiento que rodean el acontecimiento como así también los componentes históricos del acontecimiento. En ese lugar del investigador y el uso de la observación como instrumento de recolección de información, cobran relevancia las reflexiones de Guber:

La actividad específica del investigador es sólo aparente y superficial si éste no puede indagar reflexivamente de qué manera coproduce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales bajo las que lleva a cabo su labor. (2009: 177)

En el campo, el investigador encuentra variadas ocasiones –dentro y fuera de las propias escenas– para utilizar las **charlas informales** como instrumentos de recolección de información, hacer preguntas, solicitar aclaraciones, sobre situaciones vistas u oídas, como así también para ir construyendo un primer acercamiento a las características propias de la institución donde realiza el trabajo de campo. En numerosas oportunidades, esas conversaciones informales se transforman en puentes para acceder a material documental y fuentes diversas de información.

La **investigación documental** es otro de los instrumentos que los estudiantes utilizan durante el trabajo de campo. Se trata de una técnica de tipo cualitativa que se ocupa de investigar todo tipo de documentos, cuya elaboración y contenido no ha estado presidida necesariamente por objetivos de investigación social (Valles, 1997). Los relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorias, registros, folletos, agendas, notas de reuniones, videos, apuntes de estudiantes o profesores, discursos, canciones, estatuas, monumentos pueden transformarse en objeto de la investigación documental. Achilli (2005) respecto de los documentos del campo educativo refiere a documentos oficiales, todo tipo de legislación nacional, provincial e institucional; cuadernos, libros, planes, proyectos, actas de reuniones, entre otros.

Las **entrevistas en profundidad** son las herramientas fundamentales que en este contexto utilizan los estudiantes para recoger información respecto de las miradas y discursos que los actores institucionales tienen sobre nuestro objeto de estudio, la escuela secundaria. En este sentido, la perspectiva de los distintos informantes que entrevistan en el campo tiene la misma relevancia, porque el interés está puesto en sus narrativas, en acceder a lo no documentado (Rockwell, 2009), a los sentidos, prácticas y procesos que configuran la cotidianeidad escolar, por rutinario, obvio, invisibilizado y naturalizado que parezca. Nuestro propósito es que los estudiantes se habiliten formularse preguntas acerca de la vida cotidiana en las escuelas para objetivarlas, atendiendo a las singularidades y problemáticas que subyacen.

Acompañar el diseño de este instrumento implica acordar colectivamente distintos ejes orientadores para el diálogo con cada actor institucional de acuerdo con las dimensiones del problema de investigación que los estudiantes van

construyendo. Nuestros aportes giran en torno a la revisión de dichos ejes para evaluarlos en relación con las primeras entrevistas realizadas y la necesidad de ampliar datos posteriormente. De este modo, se ponen en tensión las formas de comunicar y el lenguaje utilizado para dar cuenta de lo que les interesa saber, para no condicionar, no renombrar –desde sus perspectivas– lo que les comparten los sujetos entrevistados.

La construcción de los **registros de campo** cobran relevancia ya que son documentos “en que se inscriben tanto las manifestaciones observacionales –verbales y no verbales– de una situación, evento o acontecimiento como contexto de la observación o entrevista” (Achilli, 2005: 74).

Se realiza un trabajo de lectura y revisión de los registros que permite atender varios aspectos del trabajo de campo. Por un lado, advertir el tipo de la información registrada, su carácter descriptivo, el registro de las voces de los informantes y el resguardo de sus identidades, y también aquello que está ausente desde la perspectiva de los observadores. Esto pone en juego los criterios propios de la confección y la construcción del campo de investigación, así como los riesgos de sustituir sentidos, evaluar o juzgar acciones desde el sentido común o prejuicios propios de los investigadores. La incorporación de interpretaciones y sensaciones subjetivas son parte de lecturas posteriores del propio registro. En este sentido, otro aspecto que es importante aclarar es el carácter del registro: “textual tomado en situ, [...] ampliado del tomado en situ, [...] reconstruido a posteriori” (Achilli, 2005: 77).

En ese recorrido propio del trabajo de campo los estudiantes van construyendo la **contextualización de la institución** de educación secundaria pública donde eligen realizar su trabajo. Se trata de un texto académico descriptivo e interpretativo en el que recuperan información registrada y recogida en el campo. Para elaborar la contextualización, desde el equipo orientamos a los estudiantes en la búsqueda de información, así como en la variedad de fuentes que pueden encontrar para referir a la escuela. Estas fuentes pueden ser charlas informales, observaciones, documentos proporcionados en la escuela o que son accesibles por su carácter público: planes y programas vigentes, los materiales de trabajo producidos por equipos directivos, docentes y estudian-

tes y experiencias encaradas por las escuelas secundarias públicas en el marco de artículos periodísticos³.

Contextualizar las instituciones educativas ofrece un marco de referencia para la comprensión de las perspectivas de lo que los sujetos dicen, posibilita su relativización e interpretación situada.

Los registros presentan insumos para la **descripción de la situación problemática**. Se trata del relato en el que van tensionando lo que conocen con aquello que quieren conocer, describiendo escenarios, prácticas, sujetos y dejando entrever preocupaciones e intereses, desde las textualidades de los informantes.

En coincidencia con Sirvent, la situación problemática es lo que desencadena una serie de interrogantes sobre lo que desea conocer y que tienen que ser enunciados por los estudiantes tomando como referencia del material empírico recogido en el trabajo de campo,

[...] es el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es la situación que preocupa al investigador. Es lo que no se sabe. (2007: 6)

Para dar sustento a esas preocupaciones, estado de cosas, sucesos, situaciones, procesos (Borsotti, 2006) es fundamental recuperar las voces de los sujetos que intervienen, sus discursos, sus prácticas, en el marco de la vida cotidiana institucional, realizar articulaciones y relaciones, señalar aspectos contradictorios, distintas perspectivas o puntos de vista, semejanzas y diferencias con otras situaciones que conocen; ubicar la situación problemática en espacio y tiempo, a las que es necesario incorporar preguntas orientadas a la desnaturalización y problematización de la temática de interés⁴.

3 Con respecto a estos últimos, les solicitamos tomar ciertos recaudos en su selección, identificando el abordaje que el artículo hace sobre la construcción de la noticia en torno a la escuela secundaria.

4 Para ampliar estos aspectos, ver en pág. 92 “La problematización en la investigación educativa: hacia la construcción de una pedagogía de la investigación y la pregunta”.

Por lo expresado hasta aquí, este modo de hacer reflexivo, que demanda el armado del diseño de investigación, requiere la articulación de distintos elementos (teóricos, empíricos, subjetivos), cuyas características complejas y potentes, enriquecen la formación de los futuros docentes.

Líneas de investigación: horizontes de posibilidad para la elaboración del trabajo final

La inserción de los estudiantes en el segundo cuatrimestre en las escuelas secundarias⁵, a través del trabajo de campo, tiene como propósito acompañarlos a desnaturalizar las prácticas y las representaciones acerca del trabajo en las escuelas, y también las miradas evaluativas que se instalan desde la formación docente hacia las prácticas educativas en las instituciones.

Cada grupo de estudiantes⁶ se enfrenta a la construcción de su objeto de estudio a partir de su inserción en el campo, involucrándose en un proceso que requiere lógicas específicas de reflexión respecto de sus trayectorias de formación.

Los requerimientos del trabajo planteado se presentan como un reto para estudiantes y docentes donde se ponen en juego aprendizajes que demandan prácticas de lectura y de producción textual particulares. Estos se vinculan y permean durante todo el recorrido, tanto en la búsqueda y lectura de textos específicos del campo de la investigación educativa como en la escritura académica orientada al análisis y la redacción en primera persona de textos des-

5 Con respecto a la identificación y selección de las escuelas secundarias, estas tienen que ser escuelas públicas de cualquiera de las siguientes modalidades: secundarias orientadas, de educación técnica, educación agrotécnica, secundarias de jóvenes y adultos o escuelas secundarias de adultos, centros comunitarios u otros espacios donde se desarrollen programas o planes para la terminalidad de la educación secundaria.

6 Los grupos pueden contar con hasta tres integrantes, tomando criterios de agrupación la organización horaria, la carrera u otros.

criptivos que dan cuenta de la singularidad del campo y sus vivencias en él y de la toma de decisiones al interior del grupo y a lo largo del trabajo realizado.

En las distintas instancias, plenario y comisiones de la cátedra, orientamos el trabajo de los estudiantes en los distintos aspectos vinculados al trabajo de campo.

En este sentido presentamos cuatro líneas de investigación, las mismas no son un corsé, sino una guía para la organización del diseño de investigación con trabajo de campo.

Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Aquellos estudiantes interesados en conocer esta modalidad del sistema educativo, pueden pensar su trabajo basándose en nuestra investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos⁷”, ya que pretendemos indagar a través de las *narrativas* de docentes y estudiantes de estas instituciones, los modos en que se configuran el *trabajo docente* y las *biografías educativas*. Nos proponemos desentramar las estrategias de inclusión social y educativa, en el contexto de las políticas de Estado, significados, connotaciones que se expresan en los documentos oficiales y normativos del campo educativo, como así también en los discursos de los docentes y en los relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba.

Con este proyecto de investigación damos continuidad a una línea de trabajo sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, Políticas Educativas y Trabajo docente, en cuyos resultados nos ocupamos de analizar las particularidades que alcanzó “la inclusión social y educativa en la Educación Secun-

7 Directora: Mg. Amalia Homar; Codirectora: Profs. Mariana Dalinger. Integrantes del equipo: Mgs. Alfonsina Francisconi, Prof. Gisela Altamirano, María del Carmen Ulrich, Marina Chaves, Mario Villanueva, Fernanda Pepey y Victor Hutt, Graduadas: Evelyn Heinze, Gisel Alul y Clarisa Pérez –en ejecución desde agosto/2020–.

daria de Jóvenes y Adultos en el contexto de las políticas estatales durante el período 2004-2015, en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba”⁸. Este proyecto de investigación lo desarrollamos entre los años 2014-2016.

Desde los resultados alcanzados en nuestra investigación consideramos que la política pública impulsada durante el período 2004-2015, interpela los modos de entender la educación secundaria y la inclusión socioeducativa a partir de la puesta en marcha de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos. El Estado se ubica en el centro de la escena asumiendo responsabilidades y realizando intervenciones en el campo educativo, que ponen en evidencia el reconocimiento de la dimensión política de las políticas públicas.

Otro aspecto relevante, que expresan estas políticas educativas, diseñadas para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, son los quiebres y rupturas respecto de las políticas neoliberales de los 90. Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias, expresados en distintos documentos, pretenden interpelar discursos y prácticas institucionales.

Los *lineamientos políticos y estratégicos* para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, dan cuenta de la necesidad de acompañar las trayectorias educativas y definen criterios para la elaboración de diseños curriculares.

La complejidad institucional que atraviesa la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos no sólo se manifiesta en la organización de las instituciones, en los planes de estudio y diseños curriculares que –por falta de actualización y contextualización– no alcanzan a reconocer las características de los sujetos destinatarios. También queda expresada en la fragmentación de la dependencia institucional de la modalidad de jóvenes y adultos y la educación secundaria en las provincias de Chaco y Entre Ríos.

8 Los resultados de esta investigación desarrollada entre 01 de marzo de 2014 y 30 de abril de 2016 dieron origen a la publicación del libro de Homar, A. y Altamirano, G. (Comps). (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. CABA, Noveduc.

Consideramos que, en el período 2005-2015, el impulso de políticas de inclusión para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos estuvo atravesado por preocupaciones focalizadas en cambiar la mirada sobre los sujetos destinatarios, producir diseños curriculares desde una perspectiva problematizadora y avanzar en la transformación de las instituciones. Si bien en el período estudiado ha habido un crecimiento de la matrícula e instituciones que atienden la Educación Secundaria de la modalidad, no son pocas las deudas pendientes en cada una de estas provincias, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que atraviesan a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Los resultados alcanzados ofrecen un panorama actual de la situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y al mismo tiempo se convierten en un disparador para continuar indagando en este campo.

Formación y trabajo docente en la escuela secundaria

Pretendemos que los estudiantes que cursan la cátedra puedan realizar lecturas interpretativas, con el objetivo de construir una mirada colectiva respecto de las concepciones epistemológicas, histórico-políticas, pedagógicas de la formación docente, el lugar del conocimiento disciplinar, la construcción histórico-política de los objetos de enseñanza y la histórica disputa entre formación pedagógica y disciplinar. Así como también sobre las políticas de formación docente que regulan nuestro trabajo. De este modo, proponemos indagar en los significados que profesores y profesoras atribuyen a los cambios y rupturas en el marco de las reformas educativas.

En relación a esta línea temática, nuestra apuesta es que los estudiantes puedan realizar un recorrido respecto de significados, supuestos, saberes, posicionamientos, fracturas, desarticulaciones que se configuran en el campo de la formación y trabajo docente, además de comprender algunos nudos problemáticos que atraviesan el trabajo docente en las escuelas secundarias, tales como la profesionalización y la evaluación docente.

En el contexto actual, el campo educativo está atravesado por disputas, visiones reduccionistas, pragmáticas y mecanicistas de la educación, que operan configurando concepciones sobre el trabajo docente. Consideramos necesario interpelar estos discursos, reivindicando las luchas por la construcción de una identidad docente colectiva, así como el reconocimiento social a su tarea. “La capacitación y profesionalización cobran fuerza en este período y encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a nuestra formación y al propio trabajo, instala sospechas de incompetencias y refuerza la desconfianza hacia quienes enseñamos” (Homar, 2019: 32).

En este sentido, recuperamos a Feldfeber (2007), quien expone el carácter heterogéneo de los docentes, en tanto categoría social, señalando la construcción ambigua que se efectúa sobre ellos en el marco de las políticas neoliberales: son percibidos como responsables o partes del problema de la calidad, al mismo tiempo que de la solución.

Concebimos a la docencia como un trabajo que se lleva a cabo en las instituciones educativas, cuyo horizonte es la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación; un trabajo al que se reconoce como compartido y colaborativo.

Pedagogías de las memorias en la escuela secundaria

Esta línea de investigación tiene como propósito que los estudiantes recuperen en las escuelas secundarias aquellas experiencias y prácticas vinculadas a los Derechos Humanos y las Pedagogías de las Memorias, lo cual les posibilita aportar conocimientos y producciones desde la perspectiva política crítica y emancipadora promoviendo la participación, la construcción de ciudadanía y la justicia social.

En concordancia con esta posición, invitamos a los estudiantes a trabajar con las memorias para reconocernos como sujetos históricos, como parte de un proceso activo donde se disputan sentidos respecto de nuestra historia reciente.

En las escuelas secundarias entran en juego políticas educativas vinculadas a la transmisión de las memorias y el tratamiento institucional que se realiza de las mismas. Los invitamos a indagar en las formas de transmisión, posibilidades y límites; en el posicionamiento de los docentes, en la problematización sobre lo que se enseña, entre otros aspectos.

Es sumamente relevante la construcción de espacios para promover las luchas por los DDHH, analizando políticas educativas, programas provinciales y nacionales, acciones institucionales, la enseñanza del pasado reciente, materiales educativos, etc.

Focalizar en las Pedagogías de las Memorias en la escuela secundaria nos exige problematizar la realidad social y educativa en clave política, desnaturalizar procesos cristalizados, interpelar discursos y saberes, reconocer contradicciones, develar la trama de relaciones sociales y educativas.

Discapacidad/diferencia: desafíos de la inclusión educativa en la escuela secundaria⁹

Proponemos a los estudiantes indagar sobre procesos y trayectorias educativas que involucran a estudiantes con discapacidad en el contexto de la escuela secundaria. En las construcciones imaginarias de las instituciones coexisten tanto perspectivas centradas en el déficit y en la rehabilitación como aquellas que se sustentan en la potencialidad y en el goce pleno de todos los derechos. Ello ha convertido a las escuelas hoy en territorios de mucha dispersión o debates respecto de los modos de intervención requeridos frente a estudiantes diagnosticados con patologías específicas. Sin embargo, esta discusión no se agota frente a quienes pueden ser considerados personas con discapacidad, sino que se expande hacia la propia noción de *diferencia*, tensionando la universalidad educativa.

9 Destacamos los aportes de la Prof. Liliana Barsanti (2019) en la elaboración de los fundamentos de esta línea de investigación.

Desde la década de 1990 se habla en Argentina, con creciente fuerza, de políticas, leyes y de inclusión educativa como respuesta a los modelos excluyentes que caracterizaron a las instituciones educativas creadas en el marco de los Estados nacionales modernos. La Educación Especial, desde la Ley Federal de Educación (1993) era pensada como un régimen del sistema educativo que se ocupaba de las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas desde la premisa “atención de la diversidad”. Si bien hoy persisten en los discursos y prácticas que enmascaran y ocultan las diferencias a partir de esta mirada ilusoria, la Ley de Educación Nacional (2006) trajo aparejada la definición de la inclusión como política de Estado, lo que conlleva amplitud en términos de derechos que ya no sólo refieren al sujeto con discapacidad, sino también a las minorías étnicas y a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y cognitiva.

La Educación Especial, habilita el debate acerca de los modos de enunciación y la construcción de la exclusión/inclusión generada por las instituciones, en relación a tensiones tales como “capacidad-discapacidad”, y también a todo lo que la ideología de la normalidad/mismidad ha construido como “alteridad deficiente” (Pérez, Gallardo y Schewe, 2019).

Los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad interpelan las formas de lo escolar en el sistema educativo, particularmente hoy en la escuela secundaria, complejizando los modos que la obligatoriedad educativa adquiere y la responsabilidad ética de nuestro trabajo docente. Retomar estos aspectos posibilitará a los estudiantes de la cátedra a historizar las transformaciones educativas e inscribir a la inclusión como un posicionamiento político que apuesta a garantizar el derecho a la educación de todos en la escolaridad obligatoria.

Pensar prácticas de alteridad en el trabajo docente produce movimientos en las arraigadas lógicas binarias que nombran y designan a la discapacidad como “lo diferente”, “las dificultades”, “las capacidades distintas”, “la carencia” y “el problema”. Desarmar estas lógicas es aceptar que la diferencia nos invade para abrir preguntas que nos involucran en primera persona, es decir nos colocan frente a lo extraño del otro que, en definitiva, es nuestra propia interpelación acerca de las relaciones con los otros-nosotros.

El reconocimiento de la construcción de la discapacidad como producción social posibilita también reconocer las diferencias en plural por lo que el desafío no sólo radica en la inclusión de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria sino en transformar prácticas pedagógicas. Nos invita al pasaje de la *integración* a la *inclusión* como práctica política.

En este contexto, la categoría *trayectorias educativas* nos permite revisar los modos en que la escuela normalizadora instituyó la producción de subjetividades estudiantiles. Además, nos posibilita pensar estrategias de inclusión que, al decir de Nicastro y Greco (2012), están en constante movimiento y no tienen como finalidad modelizar al estudiante ni reproducir mecánicamente pautas sino comprender la situacionalidad del camino que recorre.

El trabajo desde esta línea de investigación permitirá a los estudiantes, a través del análisis de normas, conceptos, paradigmas y propuestas de inclusión educativa, ingresar a un campo de discusión que propicia prácticas y reflexiones críticas frente a situaciones singulares donde se juega la inclusión como garantía del derecho a la educación obligatoria de los jóvenes y adultos.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad. En Achilli, E. *Metodología y técnicas de investigación*. Postítulo en Investigación Educativa a distancia. Programa de formación docente. Universidad Nacional de Córdoba.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Borsotti, C. (2006). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Miño y Dávila.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en *América Latina*. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 99. <https://www.cedes.unicamp.br/>
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1ª ed. 3ª reimp. Paidós.
- Homar, A. (2019). Cambios en las políticas de formación docente desde los noventa a la actualidad. En Tálamo, F. y Rozados, M. Comp. *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. AGMER Editora.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Pérez, A. V. , Gallardo, H., Schewe, C. L. (2019) Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. *En Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas*. Editorial, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sirvent, M.T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Suárez, J. Piovani y E. Potaschner (Coord) *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Teseo - CLACSO.

Taylor, F. y Bodgan, E. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. S.A

Mostrar la trama de la evaluación educativa y la configuración de dispositivos de acompañamiento

Amalia Homar

Sostenemos que la evaluación es un campo disciplinar complejo en el que se produce conocimiento. Por eso, las disputas propias del campo acerca de sus sentidos y significados se traducen en “diferentes aproximaciones conceptuales que pueden agruparse alrededor de dos grandes perspectivas: una, centrada en los resultados y otra orientada al estudio de los procesos” (Galarraga y Homar, 2018: s/p).

Reconocemos que, durante varias décadas, la concepción hegemónica de evaluación, en las instituciones y en las prácticas educativas, pone el foco centralmente en los resultados y equipara evaluar con examinar, sancionar, castigar. Desde la cátedra interpelamos esta concepción en coincidencia con lo que sostiene Álvarez Méndez cuando dice: “toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse [...]” (2001:14).

En coincidencia con la perspectiva que pone el acento en el análisis de los procesos, creemos que la evaluación no es neutral, es una opción teórica y política y no un problema técnico. Su sentido político se expresa en las decisiones que tomamos respecto del “por qué”; el “qué”, el “para qué” y el “cómo” se evalúa y las decisiones que generamos con esos resultados.

Apostamos a la concepción de *evaluación educativa* (Celman, 1998; Bertoni, Teobaldo, Poggi, 1996) por su carácter formativo: aporta conocimiento, contribuye

1 Agradecemos la lectura atenta, las sugerencias y recomendaciones en la escritura de este capítulo de Marta Martínez, Jefa del departamento pedagogía universitaria, FHAyCS. UADER.

a la comprensión de la complejidad de los escenarios en los que se desarrollan los procesos educativos y produce información que habilita la toma de decisiones fundadas y orientadas a mejorar los contextos y situaciones que se analizan.

[...] hacemos referencia a evaluaciones que generen oportunidad de aprendizajes, [...] , posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, [...] produzcan informaciones que estén al servicio de los protagonistas, se incluyan en los itinerarios curriculares, sean compatibles con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitan la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia. (Celman, et. al. 2018:14)

Se trata de un tipo de evaluación que se configura a partir de instancias democráticas que potencian y promueven –en procesos de construcción colectiva– participación, debates, negociaciones, acuerdos de los involucrados. Asimismo, atiende a los procesos de manera situada, habilita la posibilidad de problematizar nuestras prácticas docentes, de generar espacios de reflexión acerca de las propuestas y proyectos iniciales, los procesos de trabajo puestos en marcha, los logros, previstos y no previstos, alcanzados para tomar decisiones fundadas (Homar, Martínez y otras, 2003).

Coincidimos con Álvarez Méndez cuando explica que

[...] necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento y acto de aprendizaje en el momento de la corrección. [...] es una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes [...]. (2001: 12, 13)

Otro de los rasgos que caracterizan a la evaluación educativa es su carácter procesual, continuo, y como consecuencia de ello, la necesidad de que esté integrada al currículum, a cada espacio curricular y a las propias concepciones de enseñanza y aprendizajes (con las que, además, tiene que guardar coherencia), es parte de la formación y oportunidad de aprendizajes.

La evaluación educativa implica la formulación de juicios de valor, razón por la cual el planteo acerca de su *objetividad* sigue teniendo presencia. No obstante, el problema radica en quién es el responsable de ese juicio, desde qué concepciones se posiciona, cuáles son sus fundamentos e información y cómo lo construye.

Por eso, distintos estudiosos del campo –Camilloni, Celman y Palau de Maté (1998); Álvarez Méndez (2001) Sverdlik (2012); Celman... [et.al.] (2013) Anijovich, Cappelletti, (2018)– coinciden en que la evaluación además de compleja es controvertida por los diferentes usos que se pueden hacer de sus resultados: acreditar, diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, emitir juicios de valor regular y mejorar los aprendizajes. Advierten acerca del protagonismo y vigencia que aún tienen las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) en el modo de entender la evaluación de los aprendizajes. Por eso, es relevante que quien coordina estos procesos evaluativos habilite a los implicados en la construcción de juicios de valor participativos e instale preguntas acerca de su sentido.

Desde la perspectiva de evaluación a la que adherimos se opta por procedimientos metodológicos sensibles a la complejidad e interacciones propias de toda realidad social y educativa; se utilizan procedimientos que posibiliten captar las valoraciones, apreciaciones, interpretaciones e intereses de los sujetos involucrados.

Algunos indicios acerca de la relación: dinámica de trabajo - evaluación formativa

En consonancia con lo expresado hasta aquí, creemos que la organización de la *dinámica de trabajo*² de la cátedra investigación educativa, guarda coherencia con nuestro posicionamiento acerca de la evaluación.

2 Proyecto de cátedra Investigación Educativa. 2023. FHAyCS. UADER

El acompañar [...] lo pensamos como una potente estrategia que mira plurales, hacia caminos que invitan a transitarlos juntos, posibilitando acompañarse para desistir del abandonar/nos. Otra cuestión que creemos sustantiva en la idea de acompañar es la referida a que el conocimiento es colectivo porque es social. Nuestra mirada estuvo orientada hacia la construcción colectiva de herramientas teórico metodológicas que aportaran al análisis y comprensión de las tramas problemáticas de las cotidianidades escolares. (Homar, Benedetti, Galarraga, 2016: 683)

Nos desafiamos de modo permanente a instalar el debate sobre los diferentes objetos de estudio en el campo social y educativo, las políticas de investigación, el estado del arte y las condiciones de producción de conocimiento del campo. Nos ocupamos, asimismo, de orientar a los estudiantes en la construcción de objetos de conocimiento a partir de la información que recogen en el campo, seleccionan, analizan y problematizan. Articulamos *diferentes momentos* de acompañamiento, de encuentros y producción de docentes y estudiantes donde confluyen diversas dinámicas entre las que existe una dialéctica por lo que su enunciado no puede leerse como un proceso lineal.

Esas instancias se traducen en *clases plenarias* en las que se abordan las grandes líneas temáticas y de trabajo. Desarrollamos módulos teóricos, presentamos trabajos grupales y sostenemos la problematización colectiva de distintas situaciones. Cada una de ellas está atravesada por planteos de carácter metodológico orientadas a la comprensión de la lógica de la investigación, a propiciar el diálogo y debate sobre las estrategias adoptadas y decisiones asumidas, como así también, a la confección de instrumentos que faciliten la recolección y el análisis de la información.

El *trabajo grupal con pares* para abordar lecturas, análisis, ejercicios prácticos, de elaboración teórica es otra de las dinámicas del proceso pedagógico que proponemos a los estudiantes para sostener prácticas de producción colectiva.

Esta dinámica es sostenida por el equipo docente con el seguimiento y acompañamiento particular del proceso que va desarrollando cada grupo. Otro de los espacios de acompañamiento a los estudiantes durante y con posterioridad al cursado son las *tutorías*, que se despliegan en el mismo proceso de elaboración del diseño de investigación e informe final.

Coincidimos con Anijovich y Cappelletti (2018) cuando expresan que la evaluación es una “[...] oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar” (2018: 13).

Para el equipo de cátedra, sostener la evaluación formativa nos desafía a ofrecer “[...] orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo de mejorar algún aspecto de dicho proceso”. (Anijovich, 2021: 11) Por eso acompañar, revisar, reescribir y recuperar atraviesan nuestras prácticas docentes en los procesos de construcción que hacen los estudiantes de trabajos prácticos, parciales y el trabajo final³, cuyo horizonte es la acreditación.

Preguntarnos acerca de la democratización y transparencia de la evaluación, supone reconocer la existencia de un *referente* en relación con el cual vamos a mirar la realidad educativa.

Bertoni, Poggi y Teobaldo sostienen que

[...] el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá ‘pronunciarse sobre la realidad’ que evalúa [...] se trata de una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa. (1995: 20 y 23)

Por eso, sostener el carácter democrático y participativo de la evaluación implica transparentar con los estudiantes ese referente que se desagrega en diferentes criterios. El ocultamiento o la construcción unidireccional de los mismos, le quita el carácter democrático a la evaluación

Es una preocupación del equipo de cátedra explicitar y transparentar los criterios alrededor de los cuáles se analizan sus intervenciones y producciones, pero también se pone en juego la mirada crítica acerca de nuestras prácticas de enseñanza.

3 Denominado “Aproximaciones a un Diseño de Investigación con Trabajo de Campo”.

La evaluación implica, en el mismo sentido, un acto de interrogación sobre aquello que se evalúa; acto de interrogación que se puede formular sobre el objeto de evaluación como sobre las propias estrategias y prácticas del evaluador.

Siempre supone algún tipo de recorte (tanto desde los referentes que se construyen, como desde los aspectos –lo referido– que se seleccionan del objeto a evaluar y que se consideran representativos de éste). (Poggi, 2008: 38)

Los criterios de evaluación, que debatimos y revisamos cada año, son incorporados en el proyecto de cátedra y trabajados con los estudiantes en los encuentros de plenarios y comisiones en distintas temporalidades y junto a la consigna del trabajo final.

Con el propósito de sostener la democratización de los criterios de evaluación, hemos incorporado además un instrumento de autoevaluación del trabajo final. Ambas herramientas nos permiten establecer y acordar criterios comunes para la elaboración, lecturas, devoluciones de los trabajos al interior del Equipo.

Implica, en el mismo sentido, un acto de interrogación sobre aquello que se evalúa; acto de interrogación que se puede formular sobre el objeto de evaluación como sobre nuestras propias estrategias y prácticas docentes. Siempre supone algún tipo de recorte (tanto desde los referentes que se construyen, como desde los aspectos –lo referido– que se seleccionan del objeto a evaluar y que se consideran representativos de éste).

Para cada actividad de escritura, insistimos en la necesidad del uso de las normas de presentación y estilo propias de producciones académicas de estudiantes universitarios (Memorias de cátedra, 2020, 2023. Proyecto de cátedra 2024).

Las concepciones de evaluación que venimos planteando son parte además del trabajo sostenido y de acompañamiento a los estudiantes, cobran presencia también en las lecturas de los trabajos prácticos como instancias de avance de la elaboración del trabajo final, donde explicitamos valoraciones/apreciaciones con la finalidad de enriquecer el aprendizaje, planteamos interrogantes, sugerencias que les posibiliten ampliar, modificar, corregir y avanzar en sus producciones.

Cada integrante del equipo que acompaña, realiza el seguimiento y posee conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante el cursado de Investigación Educativa, lo que nos permite tener una valoración respecto de sus recorridos. Contamos con información sobre la asistencia y participación en las clases, la producción y entrega de trabajos prácticos, la realización de parciales e instancias en que les vamos pidiendo avances que retoman para la elaboración del trabajo final, cuya presentación realizan en mesas de examen. Se trata de una instancia de intercambio en la que pueden dar cuenta del proceso realizado y la apropiación de los contenidos teóricos-metodológicos propuestos.

Es relevante destacar que cada instancia de nuestra propuesta pedagógica es revisada, ajustada y reelaborada durante todo el año académico en función del propio proceso en coherencia con la concepción de evaluación que sostenemos. Esto significa haber incorporado como parte de nuestro trabajo docente permanentes instancias de auto y coevaluación colectivas, lo que nos permite incorporar aportes de los distintos integrantes del equipo de cátedra en una perspectiva de horizontalidad y atender con mayor solidez a las demandas y necesidades de las distintas cohortes de estudiantes.

Coincidimos con Poggi cuando afirma que:

Incluir una aproximación al contexto, así como la consideración de una perspectiva procesual e histórica, [...] permiten una comprensión más integral de los procesos educativos. Ambas cuestiones posibilitan poner en perspectiva la evaluación que se realice [...] analizar tendencias y, de este modo, enmarcar los resultados obtenidos. (2008: 42)

De ese modo también hemos podido transformar los trabajos prácticos que los estudiantes realizan a lo largo del año en avances del trabajo final; revisar estrategias de acompañamiento, tanto en los plenarios como en los espacios de comisión y dar continuidad a la política de formación de estudiantes a partir de la invitación e incorporación de los mismos en calidad de docente auxiliar alumno, quienes realizan un trabajo sostenido, participando en las diferentes instancias de la cátedra: plenarios, comisiones, reuniones semanales del equipo de cátedra.

La evaluación permite no sólo la sistematización de experiencias y su conceptualización, sino que puede contribuir a desarrollar instancias de reflexión sobre el conjunto de factores y dimensiones implicadas en los procesos educativos y sobre las responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores involucrados. En consecuencia, los procesos de negociación de significado entre dichos actores ocupan un lugar central en el desarrollo de toda propuesta de evaluación. (Poggi, 2008: 42, 43)

Instancias de acompañamiento⁴ y coevaluación de los estudiantes

Teniendo en cuenta el posicionamiento que sostenemos respecto de la evaluación como proceso y la necesidad de coherencia que tiene que haber con las prácticas pedagógicas que impulsamos, uno de los espacios académicos que como equipo de trabajo hemos logrado consolidar es el de tutorías, cuyos destinatarios son estudiantes que cursan o han cursado este espacio curricular.

Están pensadas como un dispositivo más para estimular el reconocimiento del estudiante como un investigador/autor que produce desde sus propios intereses, manteniendo una relación con el conocimiento fundada no sólo en la apropiación de lo producido por otro, sino en una dimensión más para ejercer el oficio de investigar. (Pujol, Dalinger, 2015: 3)

Estas prácticas de acompañamiento se originan a partir de la demanda de los estudiantes en el proceso de producción de conocimiento; espacio en que se atienden diversas consultas vinculadas a la resolución de las dificultades que se les presentan en la elaboración del trabajo final [aproximaciones al diseño de investigación con trabajo de campo]. La puesta en marcha de este dispositivo surge de modo informal, cada vez que se identifican consultas puntuales y se establecen encuentros entre docentes y estudiantes que requerían estos espacios. A partir del año 2010, se institucionaliza como otro espacio académico de la cátedra y como derecho de los estudiantes que la cursan. De este modo las tutorías adquieren progresivamente mayor legitimidad y una identidad específica.

4 Recuperamos en el apartado de este capítulo el texto de Pujol y Dalinger (2014). Las prácticas de tutoría en la universidad. La escritura académica y el estudiante/autor en el proceso de investigación; y las memorias de cátedra del período 2019- 2023.

Para el equipo docente, las tutorías constituyen un ámbito de mayor proximidad con los estudiantes porque se establece un intercambio más personal que el que habilita el trabajo en las comisiones. Si bien, cada grupo asiste al espacio según su ritmo de producción, establecemos acuerdos de sostenimiento y continuidad del trabajo –avances parciales, progresivos de lo que será el trabajo final de acreditación– elaboramos de modo conjunto un cronograma tentativo que permite visibilizar tiempos y ordena la tarea. Cada docente lleva un registro de seguimiento que socializa con el equipo facilitando las interconsultas y una visión integral de las prácticas en este espacio pedagógico

Este dispositivo pedagógico, es reconocido como valioso, no sólo por el equipo docente de la cátedra, sino fundamentalmente por los estudiantes de todas las carreras, porque se retoman y profundizan también cuestiones vinculadas a las prácticas de lectura y escritura académica.

En cuanto a la organización, al interior del equipo de cátedra definimos que grupos (de tres estudiantes) serán atendidos por cada docente con quién acuerdan encuentros de trabajo. En contextos de presencialidad, son definidos para un día, horario y lugar específico, acorde a los horarios de cursada de esta cátedra, después de la pandemia, dimos continuidad a la posibilidad de algunos encuentros no presenciales, a través de distintas plataformas. A ellos se suman instancias de intercambio por correo electrónico para el envío de trabajos, devoluciones de los avances y consultas puntuales de los estudiantes.

El trabajo sostenido a través de este dispositivo pedagógico de acompañamiento nos ha posibilitado además organizarlo en función de las diferentes situaciones académicas de los estudiantes.

Tutorías con cursantes del año académico

Consisten en espacios de consulta –previo a los parciales, a la presentación de trabajos prácticos– sobre diversos aspectos que les generan preocupación como pueden ser la revisión bibliográfica y la ampliación de aspectos específicos de las consignas. Atendemos además a cada uno de los grupos una vez que ingresan a las escuelas, a fin de revisar los instrumentos de recolección

de información, la contextualización de la institución, la descripción de la situación problemática, la focalización del objeto de estudio, los avances finales de trabajos integradores.

Tutorías con cursantes de cohortes anteriores

Tienen permanencia durante cada año académico para aquellos estudiantes que ya cursaron investigación educativa y que están en proceso de culminar el trabajo final –aproximaciones al diseño de investigación con trabajo de campo–, cuya producción es acompañada en reuniones presenciales o no presenciales con lecturas, devoluciones y aportes específicos en respuesta a las solicitudes que plantean los estudiantes, generando un fructífero intercambio de diferentes saberes entre los docentes del equipo y los estudiantes.

Tutorías con estudiantes que tienen equivalencia parcial

Un hecho destacado ha sido el incremento de estudiantes que han solicitado y obtenido equivalencias parciales –preponderantemente de la Licenciatura en Psicología–. Para ellos generamos instancias grupales de información/formación acerca de las particularidades de la producción académica que tienen que elaborar. En esas tutorías, durante el 2020 y 2021 propusimos instancias colectivas de trabajo no presencial a través de plataformas virtuales, con el objetivo de exponer los aspectos centrales de la elaboración del trabajo final, conocer los intereses y preocupaciones de los estudiantes, y evacuar dudas de orden general. Generamos espacios para consultas específicas sobre preocupaciones de los estudiantes respecto de los avances realizados.

También sostenemos instancias de lectura, escritura e intercambio individual o grupal con aquellos estudiantes que presentan avances de sus trabajos finales.

A partir de la auto y coevaluación de la experiencia y recorridos realizados con estos grupos en esos dos años de no presencialidad, hemos definido sostener estas prácticas pedagógicas para estudiantes que obtienen equivalencia parcial.

Estudiantes del Profesorado de Teatro

A partir de la incorporación en el año 2015 de estudiantes de este profesorado y la modalidad cuatrimestral que tiene este espacio curricular, se genera la necesidad no solo de pensar un trabajo final específico, sino de acompañar de modo situado y singular a esta población estudiantil frente a la necesidad de realizar un recorte de los ejes de trabajo abordados durante el primer cuatrimestre. Las tutorías de consulta y acompañamiento constituyen en este caso un espacio de trabajo complejo, que apunta a revisar la bibliografía trabajada, aclarar aspectos incluidos en las consignas de trabajos prácticos e integrador final.

La práctica de escritura en investigación

La escritura es un quehacer inherente al proceso de investigación, refiere a la comunicación del conocimiento producido a través de la palabra que adopta la forma escrita. Así escritura e investigación son dos prácticas ligadas que redoblan los grados de complejidad del trabajo. Por eso, otra de las aristas que conforman nuestro trabajo de acompañamiento en las tutorías tiene que ver con las particularidades propias de la escritura académica en investigación.

El tipo de escritura que les demanda a los estudiantes el trabajo de investigación es, en la mayoría de los casos, de tipo colectivo por la riqueza que esta modalidad implica, a partir de la conformación de grupos para realizar las distintas actividades que les proponemos. A menudo, esta condición de trabajo impone a los estudiantes el ajuste y negociación de tiempos de producción, la armonización de estilos de escritura y la expresión de ideas, lo que genera que pensar y producir con otros haga de la escritura colectiva una conquista.

En otro plano, a pesar de que el ejercicio de la reescritura es parte constituyente de la propia escritura, entendida como un proceso recursivo, no lineal, inconcluso y espiralado, impone su propia lógica y desafíos a los estudiantes. La resistencia a la reescritura suele presentarse como un obstáculo que hasta que no es superado, bloquea el avance significativo en la investigación y repercute en el vínculo con el docente tutor. Sin embargo, en los últimos años, hemos instalado que la modalidad de trabajo tutorial se sustente en esta dinámica escritura-reescritura. (Pujol, Dalinger, 2014: 5)

Por eso es relevante destacar que, para el equipo de cátedra, de las prácticas de escritura de los estudiantes, somos partícipes en un doble juego: como primer interlocutor del estudiante y como lector que interroga, sugiere, aporta su mirada a esa producción textual ubicándonos como participantes activos del proceso complejo propio de la corrección/autocorrección y reescritura.

Por eso creemos que la práctica de escritura en investigación se presenta como un reto, dentro del cual se ponen en juego aprendizajes que demandan las prácticas de lectura y producción textual, las que se vinculan y permean todo el proceso: la búsqueda y lectura de textos específicos; la escritura académica orientada a la investigación y la redacción en primera persona de textos descriptivos que dan cuenta tanto de la singularidad del campo y sus vivencias en él, como así también en la toma de decisiones que se van dibujando en el transcurso del proceso de investigación.

Las dificultades observadas en los procesos de escritura de los estudiantes son abordadas tomando como referencia la complejidad que supone, la integración de conocimientos previos y la dificultad que impone todo proceso de aprendizaje de algo nuevo.

Creemos que escribir en investigación es salirse de las prácticas de reproducción, es desafiarse a producir un texto propio, darse la oportunidad de comunicar avances parciales y resultados alcanzados, dirigiéndose en general a un público especializado. A su vez, el propio texto escrito constituye un material de trabajo que permite a quienes investigan objetivar el proceso de construcción de conocimiento científico. Por eso construir un texto claro y preciso es un requisito indispensable para toda comunicación académica. El dominio del lenguaje escrito exige el respeto de las convenciones por las que se rige la comunidad científica.

En función de lo explicado hasta aquí y la elaboración de distintas producciones escritas que solicitamos a los estudiantes que cursan la cátedra, hemos definido elaborar un documento de trabajo con las pautas y criterios de producción científico-académica, que deben tener en cuenta los estudiantes en la presentación de todas las producciones escritas, cuya síntesis presentamos a continuación.

Criterios que guían la evaluación de las producciones escritas

Los textos científico-académicos: el desafío de comunicar a otros

Al construir un texto científico académico es imprescindible considerar la finalidad, sus destinatarios y los ámbitos de su circulación. El género discursivo científico académico constituye una tipología textual orientada a la difusión de nuevos conocimientos. La mayoría de estos textos se elaboran para ser compartidos entre investigadores expertos, es decir por un público especializado, y se busca tanto la difusión como la validación entre pares. El informe es el tipo de texto que se usa para dar cuenta de los avances y resultados del proceso de investigación. En tanto tipología textual genérica incluye la mayoría de los textos que se producen en ámbitos académicos: informe propiamente dicho, artículo, ponencia, trabajo final, tesina, tesis, monografía y ensayo (Casarín, Céspedes, Irastorza, Farneda, Guzmán y Vigna; 2021b).

De acuerdo con los propósitos de enseñanza de la investigación educativa para carreras de formación docente, los textos que les solicitamos tienen una circulación interna cuyos destinatarios principales somos los docentes y estudiantes de la propia Cátedra y carreras. También nos proponemos socializar una síntesis de las producciones, con las escuelas secundarias donde realizan los trabajos de campo, a modo de devolución y aporte a la reflexión que los actores institucionales realizan sobre sus propias prácticas educativas.

En cuanto a su finalidad pedagógica, los trabajos que les solicitamos deben dar cuenta de los procesos de apropiación teórico-metodológica de los contenidos. En particular, el trabajo final tiene como requisito básico el abordaje integral, crítico y reflexivo de la propuesta pedagógica de la Cátedra. Es importante destacar que como parte de un trayecto de formación docente y de acreditación de un espacio curricular de carreras de grado, las exigencias de su producción no son tan estrictas respecto de lo solicitado en instancias de posgrado, aunque no por ello menos rigurosas. A continuación, plantearemos los requisitos vinculados con las pautas de la escritura de estas producciones.

Trabajar con la palabra del otro

La cita y la referencia

La incorporación de otras voces al propio texto, según Casarín et al. (2021), es una práctica necesaria en la producción de conocimiento científico. Tanto la cita como la referencia sirven a los fines de dar a conocer las lecturas que hemos realizado y orientan al lector respecto del propio trabajo. De esta manera se garantiza la honestidad intelectual, es decir el respeto por las ideas ajenas, así como por el lector.

La cita y la paráfrasis, también denominadas cita directa e indirecta respectivamente, son dos modos típicos de incorporar otras voces en un texto científico. Mientras que a través de la cita transcribimos literalmente la palabra de un autor, la paráfrasis implica su reformulación mediante el uso de nuestros propios términos. En ambos casos debemos indicar siempre el apellido del autor y año de edición del texto, pero cuando es cita directa incorporamos además la página (Casarín et al., 2021a).

De acuerdo con el sistema autor-fecha que usamos en la Cátedra, realizamos las citas en el cuerpo del texto, mientras las referencias completas de las obras trabajadas se incorporan al final del desarrollo, es decir al enumerar el listado de la bibliografía consultada.

Ejemplo de cita:

Desde un enfoque relacional dialéctico, concebimos a la investigación como “proceso de construcción de conocimiento que se realiza alrededor de una problemática de un modo sistemático/metódico [...] basado en el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones constitutivas de una problemática en sus interacciones dialécticas, generadas en un particular contexto sociohistórico”. (Achilli, 2018: 31)

Ejemplo de paráfrasis:

De acuerdo con Guber (2009), comprendemos al trabajo de campo como esa instancia empírica en que producimos información y construimos los procedimientos

para relevarla. Por lo general, cuando la cita no supera las 40 palabras, se la introduce en el cuerpo del texto y entre comillas, si supera esta extensión se la separa del cuerpo del texto, con un tamaño de letra e interlineado menores, y con márgenes mayores o sangría.

De acuerdo con Casarín et al. (2021a), es importante que tengamos en cuenta algunas reglas:

- La incorporación de una cita supone que compartimos la idea del/la autor/a, de lo contrario debemos explicitar nuestro desacuerdo.
- Siempre debemos mencionar por qué introducimos una cita en el marco del desarrollo de las ideas que planteamos.
- Las citas deben ser fieles al texto original, en caso de omitir alguna parte debemos indicarlo con tres puntos suspensivos entre paréntesis o corchetes, del siguiente modo: [...]
- Es importante indicar con claridad y exactitud el autor y fecha, y que estos datos sean verificables.
- Nota a pie de página: se usa para las aclaraciones y comentarios del/la autor/a. No es correcto utilizarla para referencias bibliográficas, así como tampoco para los registros de campo.

La referencia o índice bibliográfico

La referencia o índice bibliográfico supone el listado de las obras que hemos consultado para construir un texto, contiene los datos completos de cada una, y se consigna al final de todo texto científico.

Para su organización se debe seguir un orden alfabético por apellido del autor. Para el caso del Trabajo Final, les solicitamos además que distinguan:

- **Bibliografía temática:** textos usados para construir el referente teórico desde el que abordamos el objeto de estudio. Incluimos los textos de desarrollo

conceptual, así como los antecedentes o investigaciones consultadas para el estado de debate o estado del arte.

- Bibliografía teórico-metodológica: textos trabajados para fundamentar la construcción del diseño de investigación y el desarrollo del trabajo de campo.
- Normas y documentos consultados: leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, circulares, cuadernillos ministeriales, PEI (Proyecto Educativo Institucional), planificaciones docentes, proyectos, Acuerdo Escolar de Convivencia, entre otros.

Algunas reflexiones sin pretensión de cierre

Mostrar la trama de la evaluación educativa y los dispositivos de acompañamiento a lo largo de este capítulo nos suponen un ejercicio de reflexividad (Guber, 2005) propio de los procesos de investigación pero que en este caso se producen acerca de nuestro trabajo docente, las decisiones y acciones que generamos, los matices, las intencionalidades, los horizontes de sentido. Un camino que transitamos de modo colectivo, que tiene el sabor de las diferentes lecturas, los aportes, los intercambios, los debates, los análisis cuyo foco está puesto en atender a la complejidad de lo que significa enseñar investigación educativa a estudiantes de los profesorados que forman para la educación secundaria.

Los diferentes textos, producciones, memorias usados como soportes de este capítulo también hablan de la relevancia que tiene para nuestro equipo, la escritura de textos colectivos que den cuenta de esos recorridos, experiencias, es decir habilitarnos a pensarnos como productoras de conocimiento.

Mostrar la trama de la evaluación educativa desde la que trabajamos significa dar cuenta de sus fundamentos teóricos y epistemológicos; los modos que vamos construyendo para alcanzar la articulación del proceso de enseñanza con las propuestas de acompañamiento y evaluación, respetando la particularidad de diferentes campos disciplinares.

Describir los dispositivos de acompañamiento y de coevaluación implica ponerlos a disposición, socializar aquellas experiencias que son parte de nuestra propuesta pedagógica, a las que consideramos valiosas, para sostener los procesos de enseñanza.

Creemos que la organización, el planteo de una dinámica y estrategias de trabajo que mostramos aquí, sus fundamentos, las decisiones, los modos de pensar y articular evaluación y acompañamiento, da cuenta de nuestra propuesta pedagógica de formación docente; la ponemos a disposición de estudiantes y colegas con la intención de generar preguntas sobre nuestras orientaciones, anticipaciones y sugerencias.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Anijovich, R. y González C (2021) *Evaluar para aprender; conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. 1ra edic. 6ta imp.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- Camillioni, A., Litwin, E., Celman, S., y Palou de Maté, MC. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Paidós.
- Celman, S., Galarraga, G., Gerard, A., Grinóvero, N., Martínez, M., Olmedo, V., Rafaghelli, M. (2013). *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. EDUNER.
- Galarraga, G. y Homar, A. (2018). Formación y trabajo docente. Polémicas en torno a las lógicas y supuestos que las sostienen. Ponencia IV Seminario Nacional de la Red Estrado. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SMREA/SMREA2017/paper/view/1133>
- Homar, A., Benedetti, MG., Galarraga, G. (2016). Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento. En Seoane, V. (coord. ed.). (2016). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. Actas.UNLP. Fac Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Homar, A, Martínez, M. Grinóvero, N. y Brunengo, R. (2003). *Evaluación educativa en las escuelas; los desafíos de su construcción junto a los sujetos involucrados*. Cuadernos para hacer y pensar. Serie Investigación. Edit. AGMER.

Litwin, E. (1998). La evaluación como campo de controversias o un nuevo lugar. En Camillioni, A., Litwin, E., Celman, S., y Palou de Maté, MC. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Paidós.

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen I, Número 1

Pujol, G. y Dalinger, PM. (2014). Las prácticas de tutoría en la universidad. La escritura académica y el estudiante/autor en el proceso de investigación. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Sverdlik, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Editorial Noveduc.

SOBRE LAS COMPILADORAS

Amalia Lucía Homar

Profesora en Ciencias de la Educación (FCE-UNER) y Magister Scientae en Metodología de la Investigación (UNER).

Docente Titular Ordinaria de la cátedra Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria; autora de diversas publicaciones, investigadora y miembro del Centro Interdisciplinario de Investigación en el campo de las Humanidades, Artes y Educación (FHAyCS-UADER).

Docente de maestrías en “Educación Secundaria”; “Infancias y juventudes”. (FHAyCS-UADER); “Psicopatología y Salud Mental” (UNR).

Directora de distintos equipos de investigación cuyo objeto de estudio es la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y Urgencias en Salud Mental y modalidades de intervención en la provincia de Entre Ríos (FHAyCS-UADER).

Alfonsina Soledad Francisconi

Profesora en Ciencias de la Educación (FCE-UNER) Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Magíster en Didácticas Específicas (FHUC-UNL).

Docente Adjunta Interina de la cátedra de Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria, docente de Práctica Docente I del Profesorado de Educación Primaria y del Seminario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Profesorado de Educación Primaria y Profesorado Universitario de Educación Especial; docente de la Maestría en Infancias y Juventudes (FHAyCS-UADER).

Docente y coordinadora del campo de las Prácticas Docentes; directora del proyecto de investigación denominado: “Sentidos y sentires en las prácticas de coformación en el nivel primario”, Escuela Normal Superior Victorino Viale. Miembro del equipo de investigación cuyo objeto de estudio es la educación secundaria de jóvenes y adultos (FHAyCS-UADER).

SOBRE LOS AUTORES

Paula Mariana Dalinger

Profesora en Ciencias de la Educación (FCE-UNER) y profesora en Educación Pre-escolar. Maestranda en Investigación Educativa con Orientación Socio-antrropológica (CEA-UNC)

Profesora Adjunta Interina de la cátedra de Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria (FHAyCS-UADER).

Referente del área de investigación de la Dirección de Educación Superior, actualmente conforma el Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos- CGE, Entre Ríos.

Docente del Seminario de Investigación, “Problemáticas del campo de la práctica del Ciclo de Complementación Curricular” (FHAyCS-UADER).

Codirectora del equipo de investigación cuyo objeto de estudio es la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (FHAyCS-UADER).

Mario Alejandro Villanueva

Profesor en Ciencias Sociales (FHAyCS-UADER) con formación de posgrado en curso: Maestría y Especialización en Docencia Universitaria (FHUC-UNL) y Especialización en métodos y técnicas de investigación social (CLACSO).

Docente de nivel secundario en espacios del campo de las ciencias sociales, y de nivel superior en carreras de formación docente en la FHAyCS e institutos de educación superior.

Jefe de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa, del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria (FHAyCS-UADER). Integrante de equipo de investigación cuyo objeto de estudio es la educación secundaria de jóvenes y adultos (FHAyCS-UADER).

María del Carmen Ulrich

Profesora en Ciencias de la Educación (FCE-UNER). Maestranda de la Especialización y Maestría en Educación Secundaria (FHAyCS-UADER).

Docente de la cátedra de Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria (FHAyCS-UADER). Docente y asesora pedagógica en instituciones de educación secundaria.

Miembro del equipo de investigación cuyo objeto de estudio es la educación secundaria de jóvenes y adultos (FHAyCS-UADER).

Gisela Carolina Altamirano

Profesora en Ciencias de la Educación (FCE-UNER). Maestranda de la Especialización y Maestría en Educación Secundaria (FHAyCS-UADER).

Docente de la cátedra de Investigación Educativa del Trayecto Pedagógico de Profesorados para la Educación Secundaria (FHAyCS-UADER).

Miembro del equipo de investigación cuyo objeto de estudio es la educación secundaria de jóvenes y adultos (FHAyCS-UADER).

Ana Belén Juárez

Profesora en Historia (Instituto Superior de Formación Docente N°715) Formación en posgrado en Educación Superior y DDHH en Contexto de Encierro (UADER).

Especialización Virtual en Ciencias Sociales de Nueva Escuela. Postitulada en Derechos Humanos y Ciudadanía (CGE). Especialización Superior en ESI, en perspectiva de Derechos Humanos y Ludopedagogía (CGE, AGMER, FC-VyS-UADER).

Jefa de Trabajos Prácticos en Investigación Educativa, del trayecto pedagógico de profesorado para la educación secundaria (FHAYCS-UADER). Docente en instituciones de educación secundaria.

Referente del equipo técnico provincial de la Coordinación de Educación Sexual Integral (CGE).