



RECIFE

RED DE ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN
DE CARRERAS DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES

I Encuentro de la RED RECIFE Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis

neu
NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Compiladoras:

Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo, Antonella Maldonado,
Antonella Celi y Constanza Valdez



RECIFE

RED DE ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN
DE CARRERAS DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Silvia Baldivieso - Universidad Nacional de San Luis

Dra. Marcela Pacheco - Universidad Nacional de Córdoba

Mgter. María Ana González - Universidad Nacional de Luján

Dra. Virginia Marta Kummer - Universidad Nacional de Entre Ríos

Dra. Ana María D'andrea - Universidad Nacional del Nordeste

Dra. Verónica Walker - Universidad Nacional del Sur

Lic. Claudia Ferreiro - Universidad Nacional de Tucumán

Dra. Lorena Di Lorenzo - Universidad Nacional de San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional
de San Luis

COMPILADORAS

Baldivieso, Silvia - Di Lorenzo, Lorena
Maldonado, Antonella - Celi, Antonella - Valdez, Constanza



RECIFE

RED DE ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN
DE CARRERAS DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES

PRIMER ENCUENTRO - SAN LUIS 2023



Universidad
Nacional
de San Luis

Primer encuentro de la red RECFICE Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis / Silvia Baldivieso ... [et al.] ; Compilación de Silvia Baldivieso ... [et al.]. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-437-1

1. Metodología de la Investigación. 2. Educación. I. Baldivieso, Silvia II. Baldivieso, Silvia, comp.
CDD 001.4

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: unslneu@gmail.com

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre

ISBN 978-987-733-437-1

© 2025 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

INDICE

Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación de Carreras de Educación de Universidades Nacionales (RECFICE). Su génesis	1
Presentación I Encuentro de la Red RECFICE: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis	7
Ejes transversales en la Formación en Investigación en Educación en Universidades Nacionales	24
Arte en la Formación en Investigación en Educación	25
Enseñanza Polifónica: un Dispositivo para Enseñar el Oficio de Investigador/a	26
Derechos Humanos en la Formación en Investigación en Educación	32
Formación en Investigación en Educación con Perspectiva de Derechos Humanos	33
Feminismos en la Formación en Investigación en Educación	40
¿Qué aportan los Feminismos a la Formación en Investigación en Educación?	41
Metodologías Participativas en la Formación en Investigación en Educación	49
Metodologías Participativas	50
“Metodologías” Participativas: desestabilizaciones performativas de otros modos de Ser-Hacer Investigación en el grado	54
Investigar Lugarizando Saberes. Experiencias de participación colectiva y situada en la cátedra Investigación Educativa, UNSa	59
Enseñar Metodologías Participativas en Investigación desde las Ciencias de la Educación	63
Tecnologías Digitales en la Formación en Investigación en Educación	67
Tecnologías Digitales en la Formación en Investigación en Educación: problematizaciones	68

Problemas derivados de la predicción en modelos de datos masivos: el fenómeno de sobreajuste y la paradoja Simpson	71
Plataformas Digitales y Performatividad: desafíos para la Investigación en Educación	80
Investigación Cualitativa: postulados del Modelo de Clase invertida en educación On Line en la asignatura Investigación Educativa de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional De San Luis	86
La Transformación de la Educación en la Era de las Tecnologías Digitales: Impactos, Potencialidades y Dilemas Éticos	91
Experiencias de Formación en Investigación en Educación en Universidades Nacionales	96
De la Ruptura Epistemológica a la Producción de Conocimiento: desafíos en la elaboración de un Proyecto de Investigación	97
(Re) Pensar el lugar del/a docente investigador/a en las prácticas y escenarios actuales. Una mirada reflexiva desde perspectivas metodológicas diversas	101
Pensar la entrevista como dispositivo para la formación en investigación educativa: diálogos con investigadoras/res, proyectos y procesos	105
El relato autobiográfico en la Formación en Investigación Educativa. Su dimensión epistémica	111
Del curso presencial a la era de la pandemia por Covid-19. Historia de una experiencia	117
Articulación inter espacios curriculares de la UNSL para la Formación en Investigación	122

Big Data y producción de conocimientos en educación: reflexiones pedagógicas necesarias	126
Encuentro Interuniversitario para compartir problemáticas y avances en el Trabajo Final de Licenciaturas en Ciencias de la Educación	130
Jornadas Inter-Cátedras Investigación Educativa I y II	133
Del proyecto de investigación al trabajo de campo: una práctica de la investigación acompañada	136
El Taller de Tesis como dispositivo de formación en la iniciación a la investigación educativa	140
El taller de tesina en el contexto de pandemia: resignificar la tarea desde lo grupal y la producción de materiales educativos	144
La cátedra como equipo de investigación	150
Integración, construcción colaborativa y proyección	154
Formación en investigación en educación hoy: Cartografía social pedagógica	155

RED DE ESPACIOS CURRICULARES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE CARRERAS DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES (RECFICE).

SU GÉNESIS

Silvia Baldivieso¹
Lorena Di Lorenzo²
Ma. Constanza Valdez³

Un poco de historia

En el marco de la pandemia por covid-19, el 11 de diciembre del 2020 un grupo de docentes autoconvocados con el respaldo del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) 04-4018 de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) nos reunimos virtualmente en lo que denominamos “Encuentro de cátedras de Formación en Investigación de carreras de Educación”. Compartimos preocupaciones por la situación y el momento histórico que atravesábamos. Conversamos en torno a los desafíos políticos, teóricos y metodológicos que afrontamos quienes nos dedicamos a formar en educación y nos interrogamos sobre los procesos de formación en investigación en educación, disponiéndonos a continuar trabajando colaborativamente.

El primero de noviembre de 2021 volvimos a reunirnos virtualmente en el “II Encuentro de cátedras de Formación en Investigación de carreras de Educación”, esta vez sumando el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Dialogamos sobre propuestas y sentidos de la investigación y la formación en investigación. Allí asumiendo la responsabilidad que consideramos nos confiere ser docentes de universidades nacionales, nos propusimos proyectarnos a la constitución de una red que posibilitara contribuir al fortalecimiento de la investigación y la formación en investigación de manera crítica y reflexiva, atendiendo oportunidades y demandas de nuestro entorno. En otras palabras, visualizamos necesidad de trabajar para la construcción de alternativas que cautelen el compromiso de las universidades nacionales con lo público y el sentido político de la investigación, de la educación y la formación en investigación en educación.

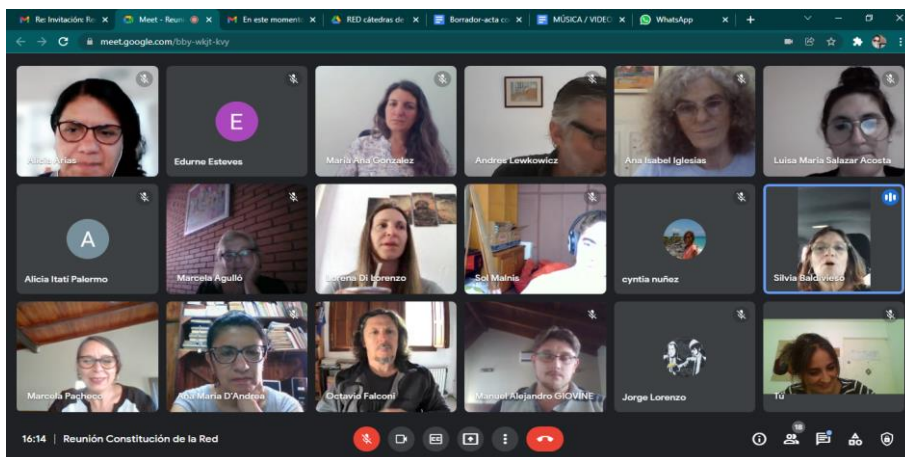
¹ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. silvia.baldivieso@gmail.com

² Docente de la Universidad Nacional de San Luis. lorenanataliadilorenzo@gmail.com

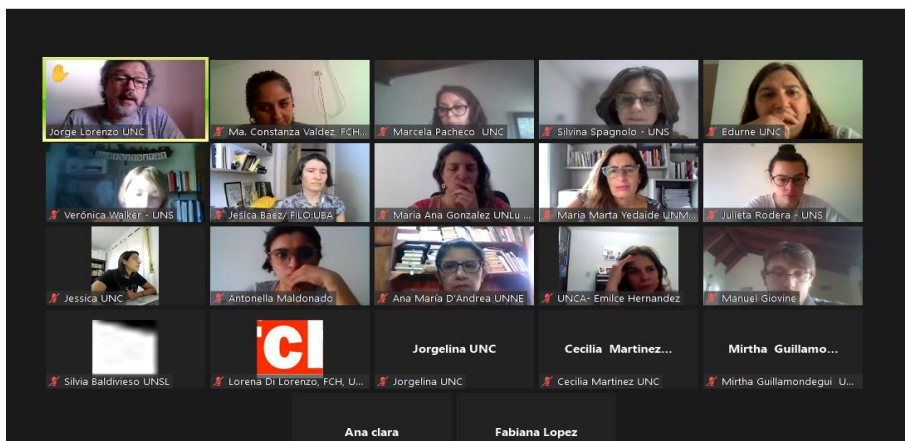
³ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. mariacostanzavaldez@gmail.com

Para agilizar procesos, docentes de las Universidades Nacionales de San Luis y Córdoba, plasmaron lo conversado en un texto que se puso a consideración de todos los equipos participantes y posteriormente se constituyó en nuestro documento fundacional. También elaboraron la propuesta de organización que hoy nos sostiene.

Captura de pantalla 1: Reuniones preparatorias de la Red



Captura de pantalla 2: Reuniones preparatorias de la Red



Así el 11 de noviembre de 2022, luego de dos años de trabajo previo, 59 miembros fundadores pertenecientes a 10 universidades firmamos el Acta Constitutiva de lo que acordamos en llamar Red “Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación de Carreras de Educación de Universidades Nacionales (RECFICE)” con ello nos comprometimos a:

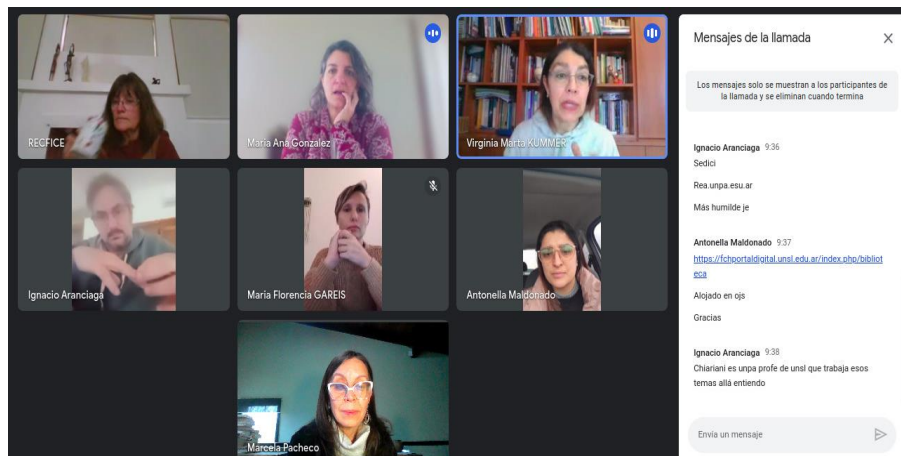
- Propiciar la articulación interinstitucional para intercambiar experiencias y actualizar debates vinculados a la formación en investigación en carreras de grado de educación en Universidades Públicas Nacionales de Argentina.

- Promover la reflexión y co-construcción de conocimiento situado sobre investigación y formación en investigación en educación.
- Contribuir a la generación y desarrollo de prácticas de investigación y formación en investigación que nutran y fortalezcan lo que se está conformando como “paradigma latinoamericano de investigación”.

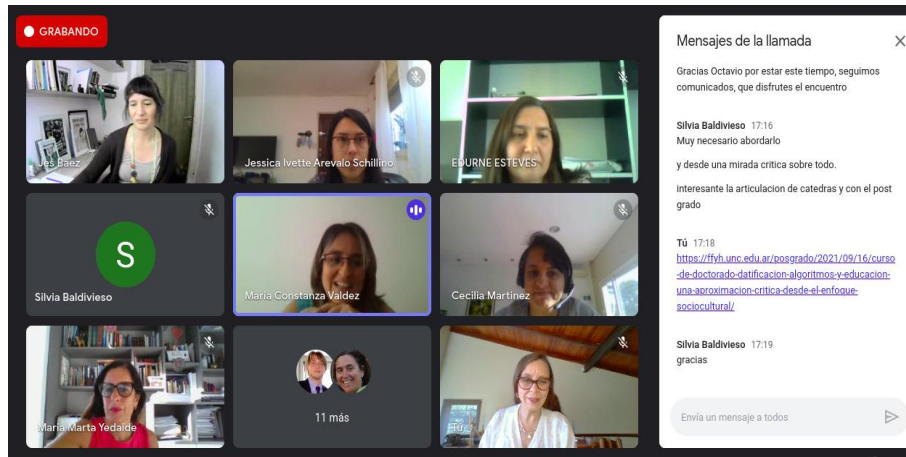
Captura de pantalla 3: Reuniones preparatorias de la Red



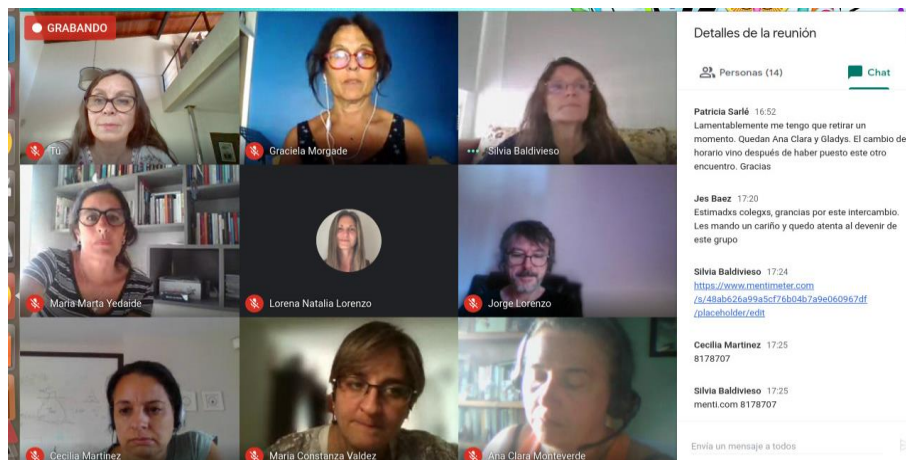
Captura de pantalla 4: Reuniones preparatorias de la Red



Captura de pantalla 5: Reuniones preparatorias de la Red

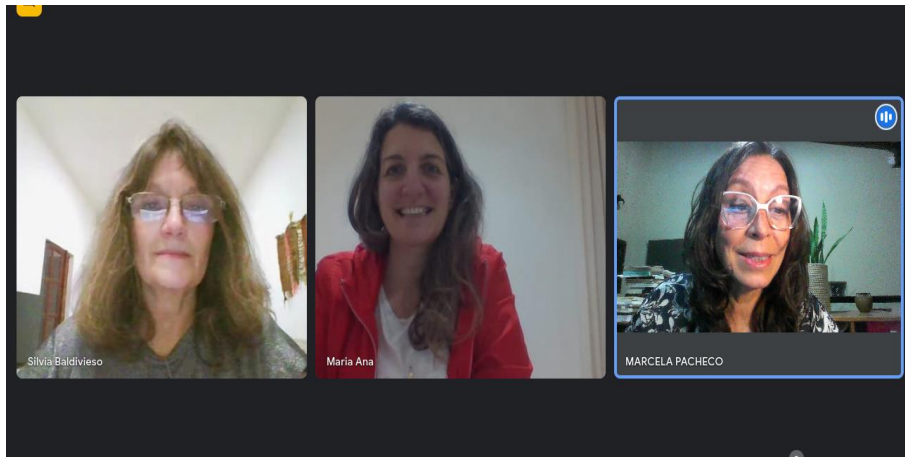


Captura de pantalla 6: Reuniones preparatorias de la Red



Por acuerdo colectivo, se eligieron coordinadoras del primer periodo, a las profesoras: Dra. Silvia Baldvieso de la Universidad Nacional de San Luis, Dra. Marcela Carmen Pacheco de la Universidad Nacional de Córdoba, Magister María Ana González de la Universidad Nacional de Luján.

Captura de pantalla 7: Elección de primeras coordinadoras de la Red



Esta Red, nacida en el seno de las carreras de educación y ciencias de la educación, recogió el espíritu e inquietud de intercambio de docentes y estudiantes, puesto de manifiesto en jornadas y encuentros de las carreras. Así articulándonos a las XII Jornadas de Investigación en Educación realizadas en agosto de 2023 en la Universidad Nacional de Córdoba y al XVI ENCECE llevado a cabo en setiembre de 2023 en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Con la colaboración de los docentes de esas instituciones, continuamos trabajando en la incorporación de nuevos integrantes. A la fecha hemos contactado a docentes de todas las carreras que se ofrecen en universidades nacionales de nuestro país.

Fotografía 1: Reuniones preparatorias en XII Jornadas de Investigación en Educación UNC 2023



Fotografía 2: Reuniones preparatorias en XVI ENCECE – UNER 2023



Proyección

Hoy nos disponemos a continuar trabajando en la conformación de nuestra red para llegar a más equipos docentes, y nos orientamos a la construcción de una agenda que contribuya a convertir en acciones los propósitos y acuerdos asumidos y nos proyecte.

Siempre, desde una noción de investigación amplia, que remite al abordaje de fenómenos-procesos-objetos-sujetos "educativos" desde diversas corrientes de pensamiento y diferentes sistemas de abordajes teórico-metodológicos.

Entendemos que las redes entrañan un potencial de acción y transformación basado en la diversidad de integrantes. Apostamos al intercambio a partir del debate abierto y plural que vaya más allá de las tradicionales perspectivas homogéneas y hegemónicas de la ciencia. Confiamos en que las conversaciones y construcciones contribuirán a generar nuevas comprensiones, nuevos imaginarios y nuevas realidades para la investigación, la formación en investigación y la educación.

¡Gracias por hacerlo posible!

PRESENTACIÓN I ENCUENTRO DE LA RED RECFICE:

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Lorena Di Lorenzo⁴
Antonella Maldonado Berlo⁵

Presentación

Este texto reconstruye vivencias y sentires compartidos en el “I Encuentro de la RED RECFICE” realizado los días 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2023 en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), bajo la modalidad de trabajo híbrido.

Que el primer encuentro fuese en San Luis, fue el resultado de acuerdos de quienes integran la red al considerar que fue el grupo motor que tuvo un papel preponderante en la constitución de la red.

El mismo fue respaldado por el Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) No 04-0123 “Formación en investigación en ciencias sociales y humanas en grado y postgrado. Análisis crítico de propuestas situadas de formación en clave generativa y latinoamericana”.

La actividad persiguió como objetivos: propiciar el encuentro y mutuo reconocimiento de equipos docentes que forman en investigación en educación en universidades integrantes de la Red; debatir problemáticas actuales de la formación en investigación y otras emergentes; construir una agenda de trabajo colaborativo para la red y fortalecer la construcción de una identidad colectiva.

Los destinatarios fueron integrantes de la RECFICE; estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y docentes investigadoras/res.

Este encuentro contó con conversatorios, mesas de diálogo de experiencias y talleres gestados y desarrollados colectivamente más una galería temática elaborada por el equipo sede que le dio marco a la actividad.

⁴ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. lorenanataliadilorenzo@gmail.com

⁵ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. antonellamberlo@gmail.com

Fotografía 1: Integrantes de la Red que participaron del Encuentro



Fotografía 2: Primer Equipo de Coordinador de la Red período 2022-2024 (Dra. Silvia Baldivieso UNSL,
Dra. Marcela Pacheco UNC y Mg. María Ana Gonzalez UNLu)



Captura de pantalla 1: Acto inaugural participantes on line



Respecto a los Conversatorios

Desde la organización del encuentro se consideró importante contar con un espacio de conversación sobre temáticas transversales de la formación en investigación. En este marco se invitó a espacios curriculares de universidades nacionales a presentar ejes que permitieran iniciar un espacio de diálogo con integrantes de la Red.

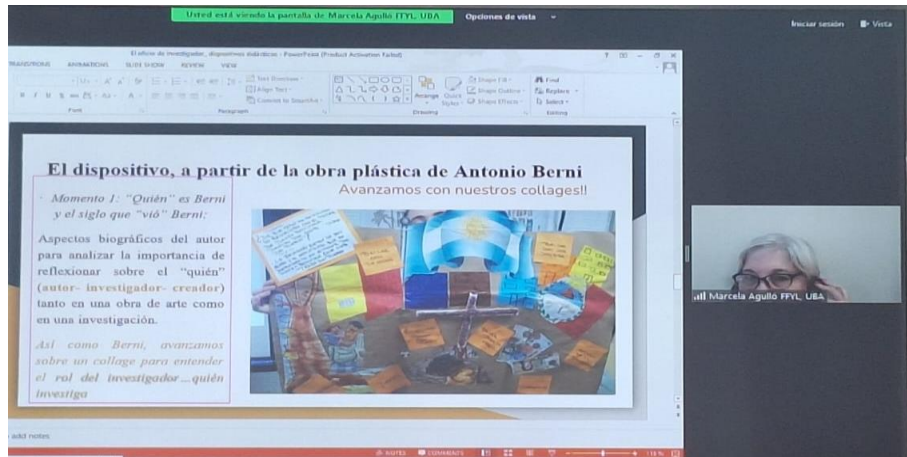
Es así que se conformaron seis ejes transversales para pensar la formación en investigación:

- Metodologías participativas en la formación en investigación en educación, coordinado por la Universidad Nacional de Luján (UNLu).
- Feminismos en la formación en investigación en educación: coordinado por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).
- Derechos Humanos y Formación en investigación en educación coordinado por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
- Arte en la formación en investigación en educación, coordinado por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)
- Tecnologías digitales en la formación en investigación en educación coordinado por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Fotografía 3: Conversatorio Feminismos en la formación en investigación en educación



Fotografía 4: Conversatorio Arte en la formación en investigación en educación



Fotografía 5: Conversatorio Derechos humanos en la formación en investigación



Fotografía 6: Conversatorio TICs en la formación en investigación



Respecto a las mesas de diálogos de experiencias

El encuentro contó con un espacio para que cada espacio curricular pudiera compartir sus experiencias de formación en investigación en Universidades Públicas Nacionales. Equipos de siete universidades compartieron experiencias respecto a los desafíos en la elaboración de proyectos de investigación, el lugar de docentes investigadoras/res en las prácticas y escenarios actuales, la entrevista como recurso dinámico para la construcción de saberes en investigación educativa.

Tuvieron su lugar experiencias centradas en mirar la propia práctica de formación centrada en relatos autobiográficos, experiencias situadas en las cátedras y los propios cursos y también, experiencias de articulación interespacios que forman en investigación al interior de universidades y entre ellas.

Otras experiencias se situaron en los talleres de tesis como dispositivos de iniciación a la investigación, la producción de materiales educativos y las prácticas de acompañamiento.

Este espacio fue clave para fortalecer los lazos de la red y enriquecer los procesos formativos colectivos.

Fotografía 7: Relatos de Experiencias



Fotografía 8: Relatos de Experiencias equipos que forman en investigación



Fotografía 9: Relatos de Experiencias de equipos que forman en investigación



Respecto a los talleres

Nos propusimos un espacio de construcción colectiva de cartografía sobre la formación en investigación en espacios curriculares de carreras de educación y ciencias de la educación de universidades nacionales, con el objetivo de tener un estado de situación y desafíos de la formación en investigación.

El taller nos consolidó como grupo de reflexión y análisis, permitió problematizar tensiones de la formación en investigación con vista a pensar colectivamente posibles líneas de salida.

Fotografía 10: Presentación del Taller y acuerdos para la Construcción de la Cartografía



Fotografía 11: Construcción de la Cartografía



Fotografía 12: Construcción de la Cartografía



Fotografía 13: Construcción de la Cartografía



El cierre del encuentro fue una instancia de integración, construcción colaborativa y proyección para la continuidad de la Red.

La galería temática

El equipo anfitrión del encuentro vio la necesidad de contar y relatar la propia historia de la Universidad y la historización de la investigación educativa de forma situada, para ello y a modo de enmarcar institucionalmente la actividad, el equipo de San Luis representante de la red, comenzó un trabajo de reconstrucción de temáticas centrales que se investigaron en la Facultad de Ciencias Humanas a partir de la recuperación democrática.

Este trabajo persiguió dos fines, por un lado, dado que el encuentro se llevó a cabo en el 2023 y considerando que este era el año de celebración de 40 años de democracia en nuestro país, contribuyó a revalorar las investigaciones en el campo de las ciencias humanas en la UNSL en las últimas décadas. En paralelo a ello, también nos acercó a dimensionar la génesis y el crecimiento de los procesos de formación en investigación a lo largo de los años.

La apertura del evento e inauguración de la galería fue acompañada de una muestra artística. De esta forma, historia, ciencia y arte se entramaron en un solo compás. A través de la creación de figuras en forma de lluvia de palabras, se sistematizaron temáticas centrales en el campo de la investigación en educación. La pluralidad de tamaños en lo escrito responde a la relevancia que tuvo la temática durante la década. Los diferentes colores también permiten advertir sobre la diversidad de investigaciones.

Asumimos el desafío de construir una galería que reconstruyera nuestra historia como investigadoras/res y los procesos de formación en investigación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Fotografía 14: Apertura artística. Detrás de escena puede verse la galería de la historia de la investigación en educación en la FCH UNSL



La galería nos acompañó los dos días como historia viva de nuestros sentires, recorridos y preocupaciones del campo educativo. Los mismos nos llevaron a compartir y sostener los principios sobre investigación que dejó nuestro primer rector (ver figura N°1), desaparecido durante la última dictadura militar, Mauricio López, quien sostuvo y defendió una investigación al servicio de los sectores más vulnerables y problematizadora de nuestras realidades y contextos (Riveros, 2010).

Acompañó la galería una imagen que sintetiza la formación en investigación en carreras de educación también en nuestra universidad. A continuación, compartimos la galería Investigación en Educación en la FCH, UNSL desde el retorno de la democracia hasta el 2023:

Figura 1 “Principios sobre Investigación de Mauricio López



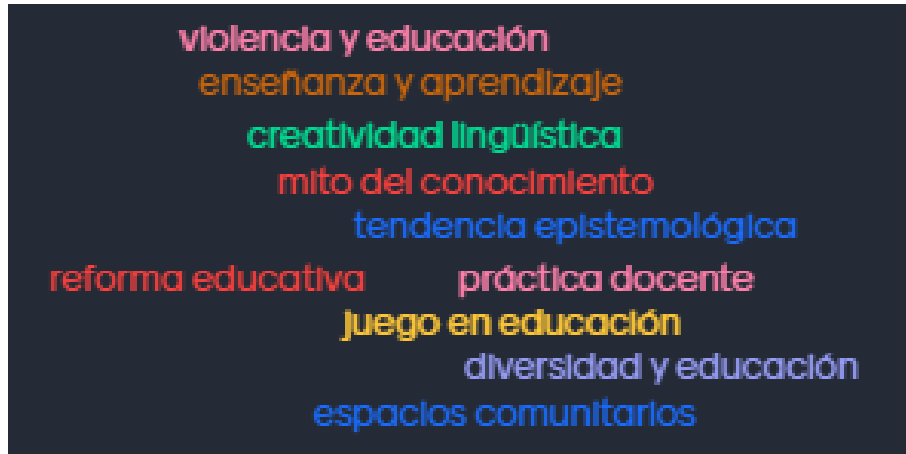
Figura 2 Investigación en educación en la FCH UNSL desde el retorno de la democracia hasta el 2023. Década de 1980



Si bien esta década inició en el periodo de dictadura, a los fines de historizar y recuperar las temáticas que se han investigado en educación durante el periodo de democracia fue necesario hacer alusión a toda la década, ya que algunos proyectos de investigación tuvieron su génesis en los últimos periodos de dictadura.

En esta época advertimos la predominancia de investigaciones vinculadas al rol docente y al rendimiento en la educación superior con énfasis en el desarrollo humano.

Figura 3 Investigación en educación en la FCH UNSL
desde el retorno de la democracia hasta el 2023. Década de 1990



La reconstrucción de la década de 1990 refleja las búsquedas de la época. En este sentido, pareciera ser que el impulso democrático del momento y las modificaciones en las leyes estructurales del sistema educativo (Ley de Educación Federal N°24.195, Ley de Educación Superior N° 24.521, Ley de Transferencias Educativas N° 24.049, entre otras) marcaron las investigaciones en educación del momento. Advertimos una orientación en relación a indagar sobre la violencia, los mitos y reformas educativas. Asimismo, también observamos, de forma incipiente, algunas investigaciones que comienzan a preguntarse por tendencias epistemológicas, creatividad, diversidad y espacios comunitarios.

Figura 4 Investigación en educación en la FCH UNSL
desde el retorno de la democracia hasta el 2023. Década del 2000



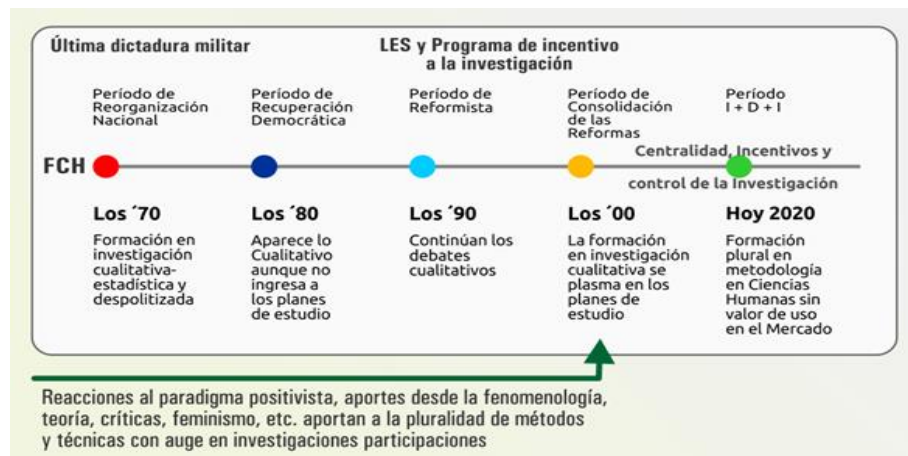
La década del 2000 evidencia un gran crecimiento y profundización en el campo de la investigación en educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Es evidente como en el paso del siglo XX al siglo XIX la producción de conocimiento tomó fuerza, este fenómeno puede responder a dos motivos: por un lado, el crecimiento de la comunidad educativa de la universidad y por el otro, la profundización sobre temáticas que da lugar a la desagregación de algunas investigaciones que antes se aglutinaban en un solo proyecto y de a poco comienzan a diferenciarse.

Se observan algunas continuidades con la década anterior en relación a investigaciones sobre reforma educativa, diversidad, tendencias epistemológicas.

Tal cómo refleja la figura, emergen nuevas temáticas de investigación que rápidamente ganan protagonismo en la agenda del 2000, vinculadas al trabajo docente, las prácticas de enseñanza, la educación especial, la transformación curricular, la innovación docente y el estado, sociedad y educación.

Si bien nos encontramos transitando los primeros años de esta década, es notorio el crecimiento en las investigaciones que se desarrollan en la FCH, lo que puede ser visto tanto desde lo cuantitativo; con la cantidad de investigaciones y proyectos que hoy conviven en nuestra facultad, cómo también, de forma cualitativa al considerar la diversidad epistemológica, la pluralidad metodológica, la especificidad temática y la desagregación disciplinar que existe. En esta figura, las investigaciones relacionadas a prácticas emancipatorias, entornos digitales y rutinas de pensamientos han cobrado mayor fuerza en relación a lo que se podía ver en años anteriores. También, hay gran desarrollo en investigaciones vinculadas a procesos culturales, pueblos originarios, igualdad y vínculos pedagógicos.

Figura 7 La formación en investigación en educación en su devenir histórico en la FCH



(Fuente: Di Lorenzo, 2023)

La figura 7, sintetiza el devenir histórico de las propuestas de formación en investigación en nuestra Facultad de Ciencias Humanas, una formación que durante el último gobierno militar se centró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con peso en las estadísticas, a pesar de movimientos y producciones de investigaciones participativas y reacciones paradigmáticas que comenzaron en 1960 por fuera de nuestra Universidad.

Con la recuperación democrática, aparece lo cualitativo en nuestra Facultad en un marco de tensiones, charlas difíciles, chistes y necesidades de reformas curriculares que se lograrán a fines de los '90, es decir que se transitan dos décadas democráticas con planes de estudios concebidos durante la última dictadura militar.

Durante los gobiernos menemistas se realizaron importantes reformas y nuevos marcos regulatorios para la docencia y la investigación. La investigación se impone sobre la docencia, el programa de incentivo genera importantes resistencias en nuestra Facultad, aunque

finalmente se impone en el cambio de siglo. De la mano de la meritocracia y una ciencia cada vez más al servicio del mercado se imponen políticas que vinculan la investigación al desarrollo y la innovación. De la mano de importantes debates, aperturas epistemológicas, paradigmas otros y pluralidad metodológica en el marco de unas Ciencias Humanas que amplían el debate epistemológico y metodológico, aunque no podrán imponerse frente a una ciencia que solo solicita valor de uso en el mercado (Di Lorenzo, 2023).

La figura muestra avances respecto a la investigación y el periodo de ingreso formal en nuestra Facultad, sintetizando movimientos de la investigación en relación a los gobiernos políticos y evolución de la investigación cualitativa. El paso de una investigación centrada en lógicas tecnicistas a desarrollos desde posicionamientos epistémicos ontológicos situados y generativos.

Reflexiones Finales

Los encuentros académicos son espacios importantes de formación. El encuentro permitió intercambios valiosos para compartir experiencias, problematizar la formación en investigación en nuestros tiempos, consolidarnos como red y proyectarnos.

Sin embargo, en el detrás de escena, el Encuentro posibilitó fortalecernos como colectivo y como grupo humano sentipensante.

En este sentido compartimos esos momentos que nos fortalecen desde lo vincular y afectivo

Fotografía 16: Almuerzo primer día del Encuentro de la Red



Fotografía 17: Almuerzo Segundo día del Encuentro de la Red



Fotografía 18: Regalitos para los equipos miembros de la Red



Fotografía 19: Regalitos para los equipos miembros de la Re



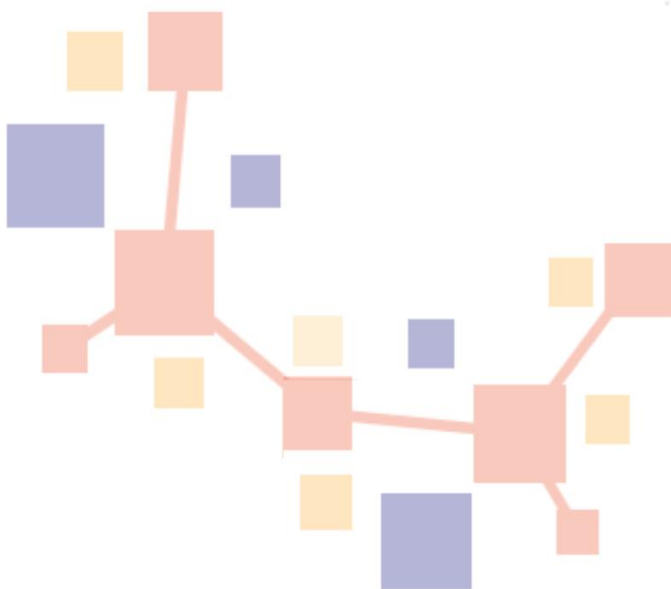
Fotografía 20: Regalitos para los equipos miembros de la Red



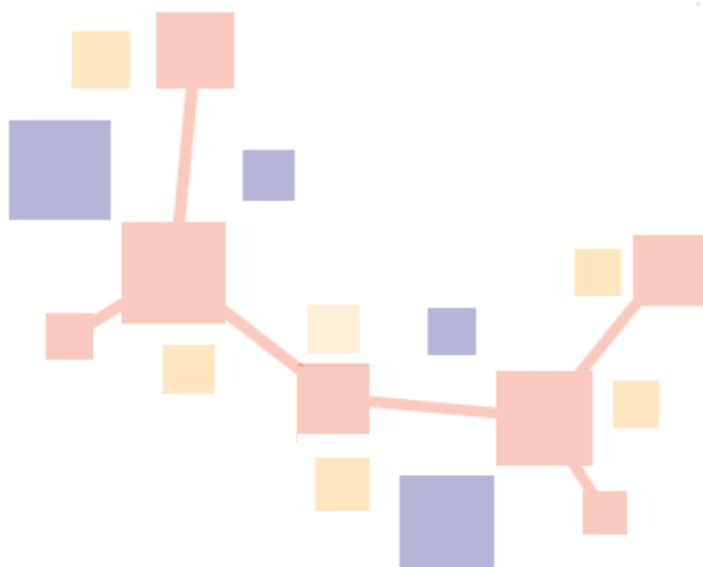
Referencias bibliográficas

- Di Lorenzo, L. (2023). Formación en investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad. Tesis Doctoral en Educación. FCH UNSL. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca>
- Riveros S. (2010). La Universidad Nacional de San Luis. Su Historia. Cap. II en La Universidad Nacional de San Luis, en contexto, su historia y su presente. / compilado por Beatriz Edith Pedranzani. - 1a ed. Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., San Luis.

Ejes transversales en la Formación en Investigación en Educación en Universidades Nacionales



Arte en la Formación en Investigación en Educación



ENSEÑANZA POLIFÓNICA: UN DISPOSITIVO PARA ENSEÑAR EL OFICIO DE INVESTIGADOR/A

Ana Clara Monteverde⁶
Marcela Fabiana Agulló⁷

Introducción

Hace varios años venimos trabajando desde la FFYL, UBA la formación en investigación en carreras de grado y posgrado.⁸

Concebimos la investigación científica como una práctica social anclada en un contexto sociohistórico que condiciona los problemas que aborda, las finalidades que persigue y las metodologías que se implementan. Se asume que investigar es un oficio, un *métier*, una práctica. Aprender a investigar es un proceso de toma de decisiones articulando las dimensiones conceptuales, instrumentales y estratégicas propias del hacer. La formación en el oficio de la investigación requiere diseñar e implementar dispositivos didácticos que involucren a los postgraduados en un proceso de cambio personal y profesional, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo.

Desde una perspectiva teórica construida con los aportes de la *didáctica fundamentada* (Lucarelli, 2009), que prioriza el estudio de la relación teoría práctica y de la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012), se busca indagar en las características que asumen los dispositivos didácticos poderosos en la formación del oficio de investigador/a en posgrados de universidades nacionales.

Como equipo docente estamos convencidas que no hay una única forma de enseñar que pueda ser mejor que otra y que las decisiones didácticas se toman, adoptando un enfoque *artesanal*, en función de los problemas que se presentan en el espacio de enseñanza. La decisión de cómo enseñar impacta en el “todo” de la programación de un espacio curricular y, sobre todo, en las trayectorias formativas de los futuros investigadores/as.

⁶ Docente del IICE. Universidad de Buenos Aires. anaclaramonteverde@gmail.com

⁷ Docente del IICE: Universidad de Buenos Aires. marcelaagullo@gmail.com

⁸ FFYL -Facultad Filosofía y Letras- UBA -Universidad de Buenos Aires- Proyecto UBACYT (2018) “El oficio de investigador/a: dispositivos didácticos potentes en la formación de estudiantes universitarios” directora: Andrea Fernández

Todo acto de enseñanza (Fenstermacher, 1989; Basabe y Cols, 2007) busca producir algún tipo de transformación en aquellos hacia quienes la acción pedagógica se dirige. La enseñanza como actividad intencional, es también proceso de producción, de creación, de innovación (distinta a la que la concibe como mera “aplicación”). En este sentido, se aspira a través de esta investigación, conocer y avanzar en el diseño de propuestas superadoras de construcción de los diseños de planes para las tesis que acerquen al maestrando al oficio de investigador/a en educación.

El proceso metodológico a través del cual el docente crea y recrea el contexto de enseñanza en función de las situaciones particulares que afronta se define como una “construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contexto donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2011). Si bien la creación, la posibilidad de cambiar lo previsto es parte constitutiva de la enseñanza, en la actualidad esta dimensión se potencia debido a la complejidad de los escenarios en los que los profesores trabajan.

Consideramos que existen al menos tres desafíos en la formación en investigación en postgrado. El primero, se vincula con la generación de condiciones para que los posgraduados vayan construyendo una perspectiva de la investigación científica como una práctica social, anclada en un contexto socio-histórico. El segundo, se relaciona con proponer una postura vertebral del investigador/a que se resume en la frase: investigar es interrogar la realidad. El tercero, refiere a trabajar algunos rasgos esenciales de la complejidad de la naturaleza de la investigación científica de lo social (Sirvent et al. 2017).

Sirvent y Rigal (2023) pensando la investigación científica como artesanía intelectual plantean que arte y ciencia se mancomunan desde diferentes perspectivas y que el arte mediante metáforas puede ilustrar el camino y la producción de la ciencia. Tomando la potencia que tiene el arte como metáfora de la investigación, sumamos un cuarto desafío a la enseñanza del oficio de investigar, diseñando y analizando la puesta en marcha de un dispositivo didáctico cuyo eje transversal son las expresiones artísticas que, sin descalificar el método y la técnica de investigación, permitan construir conceptos metodológicos.

Experiencias creadoras y poderosas en la enseñanza de metodología de la investigación

El objetivo de las experiencias que fuimos desarrollando desde nuestro proyecto ha sido analizar los aportes de los lenguajes artísticos y expresivos a las propuestas de enseñanza con dispositivos didácticos poderosos. Se llevó a cabo desde un diseño de generación conceptual (cualitativo).

La unidad de análisis fue el dispositivo didáctico – que hemos denominado como poderoso (Maggio, 2012) – generado en el marco del desarrollo de nuestra asignatura en los espacios de talleres/prácticas.

Las unidades de información estuvieron constituidas por cada una de las clases de los cuatro profesores de los talleres donde se puso en acto el dispositivo.

La técnica de obtención de la información privilegiada fue la observación de sesenta y cuatro (64) clases, pero se realizaron también entrevistas en profundidad a algunos de los estudiantes seleccionados en función de la riqueza de las producciones y el proceso realizado. Se realizaron registros a tres columnas que permiten discriminar los observables, los comentarios o elementos que hacen a la implicancia del investigador/a y las primeras categorías emergentes de la empiria que fueron analizados aplicando el método comparativo constante que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002).

El proyecto de investigación surge a partir de la propuesta de enseñanza de la cátedra Investigación educacional I⁹, donde los-las estudiantes llevan a cabo durante la cursada una experiencia en terreno que les permite realizar un mini diseño de investigación como evaluación final. Los teóricos de la materia, desarrollan los conceptos anclados en ejemplos de investigación y andamian el trabajo de los talleres. Estas clases, que muchas veces asumen el formato de tutoría y facilitan el acceso al conocimiento tácito, transformándose en encuentros colectivos con el grupo o con todos los grupos de trabajo, se enmarcan en una situación problemática general referida a las infancias en espacios más allá de la escuela.

Según Fiorini, H. (2010) la experiencia creadora aborda un proceso transdisciplinario donde se integran múltiples miradas. El proceso creador implica, una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva, que puede involucrar a los futuros profesionales de

⁹ Cátedra Investigación Educacional 1, FFYL, UBA. Carrera Ciencias de la Educación.

la educación, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos y para otros. Los procesos de creación solidarios y colaborativos, generan una plataforma abierta y horizontal para la creación de conocimiento. Los aprendizajes son mucho más “*potentes*” cuando se producen en términos de la construcción de un campo y son significativos. Eisner (2004) entenderá que además de configurarse una genuina experiencia estética y de aprendizaje, cada vez que se suma al arte en las clases, es posible ir más allá porque enriquecen el sistema sensorial y la capacidad de imaginación.

La enseñanza del oficio del/a investigador/a está atravesada por multitud de “matices y colores” que dialogan con diferentes biografías de los estudiantes, intereses, expectativas, inspiraciones epistemológicas, teóricas y prácticas que se unen para responder a la complejidad de la elaboración de un diseño de investigación educativa. Los lenguajes artísticos aparecen como genuinos “aliados didácticos” que acompañan estos procesos de formarse en esa apasionante tarea de hacer ciencia de lo social en educación.

En la búsqueda de los aportes que los lenguajes artísticos y expresivos realizan a las propuestas de la cátedra, se construyeron tres grandes modos de vincularlos con la enseñanza de los contenidos de la asignatura que se han categorizado como ornamental, metafórico y constructivo (Monteverde et al, 2022).

En el *modo ornamental*, el recurso artístico tiene el objetivo de motivar, ejemplificar, ilustrar un concepto o facilitar el abordaje de algún tema. El arte no se constituye en un eje de trabajo para el docente para la construcción de categorías teóricas.

En el segundo *modo*, se incorpora el lenguaje artístico como *metáfora* de algún concepto metodológico. Se parte de pensar que arte y ciencia son lenguajes con modos de hacer y objetivos diferentes, pero con puntos en común entre ambos. Aquí, existe un propósito didáctico en el uso del arte.

El *modo constructivo* se refiere a una inclusión del arte como eje central de la tarea a lo largo de todas las clases. Se le imprime un propósito pedagógico como vehículo para aprender: incluye el análisis de los materiales artísticos y las propuestas de producción permiten andamiar la generación de conceptos asociados a la metodología de la investigación.

Desde el modo constructivo, uno de los talleres de la materia aborda el trabajo docente sumando parte de la serie de Juanito Laguna de Antonio Berni para incorporar los lenguajes artísticos

expresivos con el fin de andamiar las discusiones acerca de la posibilidad de abonar el proceso de conceptualización metodológica a través de la inclusión de estos recursos.

La sistematización de esta experiencia, permitió construir las siguientes categorías-metáforas:

- *Enseñanza en 3D*: Refiere al *trabajo en terreno* en los talleres donde los-as alumnos-as vivencian el proceso de toma de decisiones hacia un diseño de investigación dando cuenta de las distintas perspectivas de los actores, la multidimensionalidad de la realidad y la necesidad de “poner en juego todos los sentidos” para aprehenderla.

El trabajo reflexivo a partir de la serie de cuadros que retrata magistralmente el encuentro “cara a cara” con los niños en situación de pobreza, permite reconstruir el eje de la situación problemática del cual se parte “infancias más allá de la escuela en contextos de vulnerabilidad social” para andamiar el abordaje del terreno que se llevó a cabo en el Centro Cultural Madre del Pueblo.

- *Enseñanza de urdimbre*: Se pone en acto durante los espacios de *tutoría*, donde el docente andamia las actividades para que el estudiante pueda “darse cuenta “del proceso que está realizando.

El trabajo artístico pasa a ser otra forma de acercarse a los conceptos de la materia que facilita la comprensión y permite formarse en el oficio de investigador/a. La docente va andamiando conceptualmente el proceso de focalización desde la situación problemática a la definición del objeto-problema y los/as alumno/as van reflejando en un collage las decisiones que toman en relación a este proceso.

- *Enseñanza muralista*: Se vivencia en la actividad final de la cursada que llamamos *ateneo*. Allí cada grupo hace una exposición pública de su trabajo, en el marco de una situación real y situada.

La presentación de la producción (collage), donde plasman el proceso de construcción de la dimensión del objeto, permite enriquecer las decisiones epistemológicas, sus interpelaciones a la empiria y encontrar nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con miradas pedagógicas plurales. La exposición de su producción al resto del grupo, los ayuda a revisar, modificar o sostener decisiones, cuestionar, dudar... transformándose en verdaderas instancias de validación.

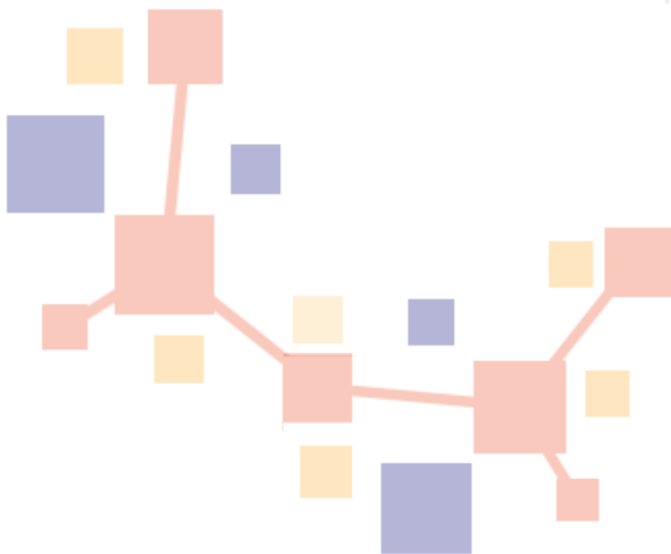
En conclusión, damos cuenta de escenas de la formación en investigación educacional que toma forma de enseñanza *polifónica* que entrama las tres categorías que explican cada uno de los dispositivos (terreno, tutoría, ateneo) desplegados para enseñar a investigar, desde el oficio de investigador/a.

Como investigadores/ras, seguimos analizando variadas oportunidades de re-pensar la enseñanza como acción inclusiva, en rediseños mixtos y articulaciones multimodalizadas, creadoras y creativas, que nos posibiliten -desde el aquí y el ahora – edificar dispositivos didácticos potentes, polifónicos y significativos.

Referencias bibliográficas

- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós
- Fiorini, H. J. (2010). El psiquismo creador. Paidós.
- Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Paidós.
- Monteverde, A. C.; Fernández, A.; Agulló, M. y De Angelis, M. (2022). Formación del oficio del investigador y arte: encuentros y escenarios de enseñanza posibles. Innovar y Transformar desde las Disciplinas: Experiencias claves en la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2021-2022 (pp. 93-108). Universidad de Chile/Laspau
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2017). Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento (Manuscrito en vías de revisión).
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Miño y Dávila.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.

Derechos Humanos en la Formación en Investigación en Educación



FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS

Silvia Baldivieso¹⁰
Lorena Di Lorenzo¹¹
Antonella Maldonado Berlo¹²
Ma. Constanza Valdez¹³

Antes de abordar la relación entre formación en investigación y derechos humanos, explicitamos brevemente la concepción de derechos humanos y el lugar que éstos ocupan en el trabajo con la investigación y la formación en investigación.

Apelamos a la perspectiva de derechos humanos como construcción histórico-social; paradigma ético que permite entender y actuar y una herramienta de emancipación y de transformación social. Asumimos que el sistema de derechos humanos supone múltiples procesos socioculturales éticos, políticos, económicos, de lucha por la dignidad humana, anclados en un orden jurídico. Abogamos por prácticas de investigación y formación en investigación que garanticen estos derechos, prestando especial atención a la noción de universalidad que las atraviesa, en tanto que procuramos la contextualización de la producción de conocimientos.

Dicho esto, cabe aclarar también que, desde una postura crítica de los derechos humanos, se plantea la existencia de algunas tensiones importantes a tener en cuenta ya que tanto los podemos visualizar como una manera de regulación social o concebirlas desde la promoción de formas de emancipación social (Rebellato-Giménez, 1997).

Los derechos humanos son el producto cultural que Occidente propone para encaminar las actitudes y aptitudes necesarias para llegar a una vida digna en el marco del contexto social impuesto por el modo de regulación basada en el capital. Pero, asimismo, estas actitudes y aptitudes pueden generar un tipo de práctica de empoderamiento que conduzcan a los militantes y teóricos de los derechos humanos a dialogar transculturalmente con el objetivo de construir alternativas (no al mundo, sino) en el mundo (Herrera Flores, 2008). Y nos proyectamos a

¹⁰ Docente Investigación Educativa II, Cs. De la Educación. Universidad Nacional de San Luis. silvia.baldivieso@gmail.com

¹¹ Docente Taller de Tesis, Cs. De la Educación. Universidad Nacional de San Luis. lorenanataliadilorenzo@gmail.com

¹² Docente Taller de Tesis, Cs. De la Educación. Universidad Nacional de San Luis. antonellamberlo@gmail.com

¹³ Docente Investigación Educativa II, Cs. De la Educación. Universidad Nacional de San Luis. maconstanzavaldez@gmail.com

transitar las tensiones que implican asumiendo la noción de procesos de derechos humanos que el mismo autor sostiene y desde ahí generar un marco de análisis, comprensión y acción para abordar la formación y la investigación.

Desde este marco, focalizamos la formación en investigación y la promoción de diseños de investigación considerando tres nociones básicas:

- la ciencia es un derecho humano;
- las y los investigadoras/res podemos ser garantes de derechos humanos;
- la investigación en educación es un medio para generar condiciones de vida digna

Nos atrevemos a decir que este enfoque podría considerarse inmanente a la investigación ya que cuando hablamos de derechos humanos, hablamos de dinámicas sociales que buscan construir las condiciones necesarias para conseguir determinados objetivos genéricos que están fuera del derecho (y que, si tenemos la suficiente fuerza, podemos ver garantizadas en normas jurídicas).

Es decir, al luchar por acceder a los bienes, los actores y actrices sociales que se comprometen con los derechos humanos lo que hacen es poner en funcionamiento prácticas sociales dirigidas a dotarnos a todas y a todos de medios e instrumentos –sean políticos, sociales, económicos, culturales o jurídicos– que nos posibiliten construir las condiciones materiales e inmateriales precisas para poder vivir (Herrera Flores, 2008, p. 24).

Cuando hablamos de investigación, hablamos de una práctica social que busca generar conocimiento científico sobre la realidad en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen (Sirvent y Rigal, 2023). Una práctica que busca la comprensión y cambio de la realidad práctica -finalidad heurística- (De Souza Minayo, 2005) pero así también promover reconsideraciones sobre aquello que se ha “tomado por dado”, brindando nuevas alternativas para la acción social -finalidad generativa- (Gergen Kenneth, 2007).

La ciencia como derecho humano

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce, en su artículo 27, el derecho de “toda persona (...) a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Este derecho fue recogido y enriquecido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) según el cual, en el art. 15.1, “los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona (...) a gozar de los beneficios del progreso científico y

de sus aplicaciones”. Según el mismo, los Estados Partes, deben adoptar medidas para la conservación, desarrollo y difusión de la ciencia y la cultura, además de respetar la libertad para la investigación científica, y fomentar la cooperación y las relaciones internacionales en asuntos científicos y culturales. Asimismo, y a pesar del tiempo transcurrido de esta declaración, estamos ante un derecho de renovado interés hoy que amerita la atención de la sociedad y el compromiso de las y los investigadoras/res.

En el año 2020, el Comité de Derechos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó el Comentario General y reforzó el “derecho a participar en el progreso científico y sus aplicaciones y gozar de sus beneficios”. Según Mancisidor (2021), el conocido esquema de los tres tipos de obligaciones -respetar (no vulnerar), proteger (impedir que terceros lo vulneren) y garantizar o cumplir (tomar las medidas para permitir su disfrute)- es perfectamente aplicable a este derecho. Y ello es lo que invoca a investigadoras e investigadores como así también a formadores y formadoras en el campo de la investigación a comprometerse con procesos de comunicación más allá de los informes científicos centrados en la producción y el conocimiento, para promover y desarrollar prácticas de investigación y comunicación que, sin descuidar el valor del conocimiento, atiendan las necesidades de la población y las posibilidades de significación de lo que se intenta comunicar.

En este sentido, es importante destacar que cuando se habla de beneficios de la ciencia, no sólo se refiere a las aplicaciones materiales de la ciencia, sino también a aspectos más generales, incluidos sus efectos en la formación de ciudadanos críticos y responsables capaces de participar plenamente en una sociedad democrática. Es decir, el acceso a la ciencia como una necesidad para crear las condiciones de participación plena, como así también en la producción de conocimiento.

Las y los investigadoras/es podemos ser garantes de derechos humanos

Los garantes de derechos humanos son entidades o personas con obligación de respetar, promover y garantizar los derechos humanos y de abstenerse de vulnerarlos. Más allá de organizaciones específicas como el Observatorio de Derechos Humanos, investigaciones regulares sobre abusos contra ellos en el mundo entero que utilizan metodologías específicas y de investigadores e investigadoras que abordan problemáticas propias de los derechos humanos en contextos particulares. Nuestra perspectiva como garantes de derechos humanos refiere al

quehacer de investigadoras e investigadores que desde sus posicionamientos cautelen en sus procesos de producción de conocimientos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión, la participación. Cautelar significa interrogarse críticamente sobre algunos de los componentes que configuran el paradigma epistémico de la modernidad, los principios teóricos fundantes y el modo en que conformó una cosmovisión pretendidamente universal y homogénea, comprender que el sistema-mundo moderno (capitalista, y esencialmente colonial) lleva aparejado una cierta *episteme*.

Como ha sostenido Quijano (2000) desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder, desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (u objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza y entre aquellas respecto de ésta, en especial la propiedad de los recursos de producción.

Como expresa Mignolo (2003) en la conformación histórica del “sistema-mundo moderno/colonial” la violencia ha sido ejercida en un plano físico, pero también en lo simbólico y en lo epistémico, siendo la naturaleza un lugar más de *colonialidad*, por lo que urge *generar alternativas para el saber y el actuar, descolonizar los métodos de producción de conocimiento desnaturalizando prácticas extractivistas y eliminando violencias epistémicas que justifica y ampara dichos modelos*.

Destacamos también (en tiempos en que la formación crítica y la diversidad de perspectivas se pretende hacer confundir con adoctrinamiento) la necesidad de enfatizar una crítica a la tesis heredada de neutralidad valorativa de la ciencia, en tanto que enmascara conflicto de intereses y su arraigo a un contexto socio histórico y cultural.

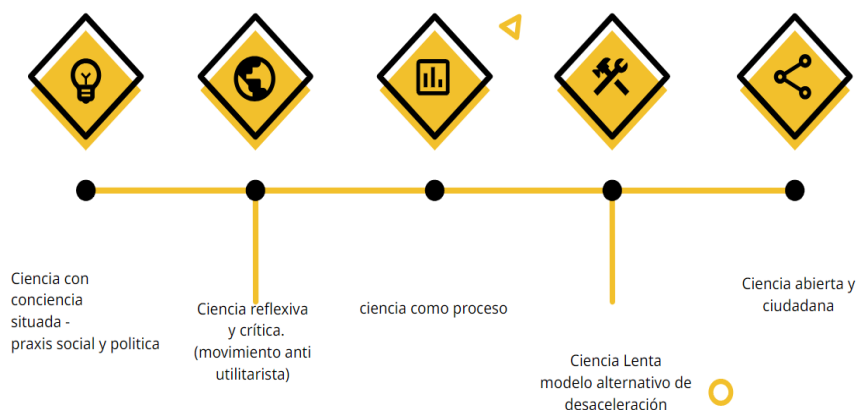
Nuestra propuesta en este marco (figura 1) apela a cuestionar la base epistemológica y metodológica de la formación hegemónica en investigación, a propiciar otra ciencia, otros modos de investigar para generar realidades otras. Ello implica una adhesión a movimientos que promueven espacios de ciencia con conciencia, integral, que conecte las ciencias naturales, sociales, y humanas, al servicio del bienestar humano y planetario (Morín 1982), ciencia reflexiva y crítica de la cultura de consumo de masas legitimada por las fuerzas libres del mercado.

Se trata de una exigencia de una importante praxis teórica que permite a intelectuales, activistas y mediadores de redes desprenderse de meros discursos emocionales generados por reacciones al capitalismo, que son legítimos en términos de sentido común, pero insuficientes en el plano científico y político. La nueva praxis teórica debe establecer los caminos para la deconstrucción del pensamiento hegemónico con miras a reconstruir un discurso más complejo, plural y contextualizado sobre la globalización, la modernización y la democracia (Martins, 2009, p. 3).

Ciencia lenta como forma de resistir la aceleración y la superficialidad en la investigación. En este sentido, se constituye como práctica de una reflexión crítica y contemplativa que asuma la complejidad y la incertidumbre, como crítica a la apología del capitalismo académico (Maldonado, 2021).

Ciencia abierta y ciudadana que abogue por la comunicación y promueva la apropiación social de la ciencia para la participación en los procesos y las agendas de investigación.

Figura 1. Movimientos de la ciencia

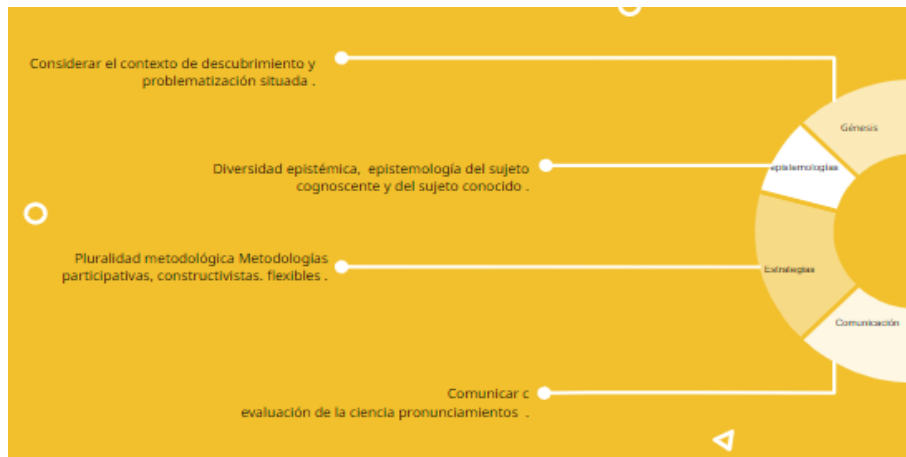


La investigación en educación es un medio para generar condiciones de vida digna

Asumir la investigación en educación como espacio que propicia la creación de condiciones materiales e inmateriales que instalen prácticas sociales, medios e instrumentos (políticos, económico, socio-culturales y jurídicos). Una investigación crítica con capacidad de cuestionar el orden instituido y propiciar la emergencia de nuevas realidades invita a construir conocimiento situado que reflexione sobre las decisiones metodológicas y se oriente a

considerar el contexto de emergencia de las problematizaciones desde la diversidad epistémica (epistemología del sujeto cognoscente y del sujeto conocido) y la pluralidad metodológica (metodologías participativas, constructivistas y flexibles). También la necesidad de generar las condiciones de respeto y entendimiento mutuo para que las diferentes culturas puedan entrar en un diálogo y así ir buscando y reivindicando sus diversas luchas por el acceso a los bienes que les permitan generar las condiciones para una vida digna para todas las personas (figura 2).

Figura 2. Aportes de lo metodológico a la perspectiva de los derechos humanos

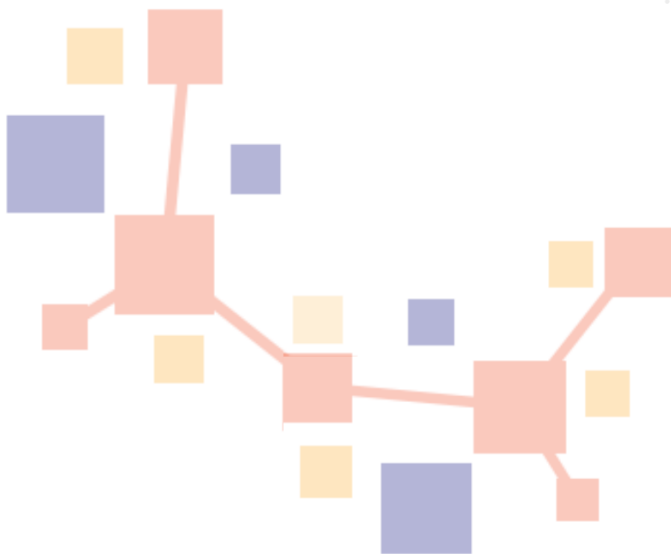


Referencias bibliográficas

- Baldivieso, S. (2019). Diversidad, pluralismo epistémico e investigación en educación: más allá de lo instituido. Otros Logos. Revista de Estudios Críticos, N° 10, 85-105. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0010/07%202019%20Baldivieso.pdf>
- De Souza Minayo, M. C. (2005) (9ª ed.). El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud.
- Gergen Kenneth, I. (2007). Construcciónismo social, aporte para el debate y la práctica. Estrada Mesa, A. M. y Diazgranados Ferráns, S. (comps. y trads.) Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes. https://www.taosinstitute.net/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf

- Herrera Flores, J. (2008). La reinención de los derechos humanos. Atrapasueños.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Maldonado, C. E. (2021). De la ciencia lenta al pensar: el horizonte de la sabiduría. Revista Thélós, 1(12), 18-37. Universidad Tecnológica Metropolitana.
<https://repositorio.utem.cl/bitstream/handle/30081993/1609/revista-thelos-vol1-n12-2021-Maldonado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martins, P. (2009). El antiutilitarismo y la descolonización del pensamiento latinoamericano sobre globalización. <https://journaldumauss.net>
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal. <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>
- Ministerio de Justicia de la Nación. República Argentina (10 de diciembre de 1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003
- Ministerio de Justicia de la Nación. República Argentina (17 de abril de 1986) Pactos internacionales. Ley N° 23.313.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23782/norma.htm>
- Morin, E. (1982). Ciencia con conciencia. Multiversidad Mundo Real.
- Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe E/2020/63: Derechos económicos, sociales y culturales <https://www.ohchr.org/es/documents/reports/e202063-report-united-nations-high-commissioner-human-rights-economic-social-and>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research, 6 (2), 342-386.
<https://www.semanticscholar.org/reader/b1d0d5bf9632917cbac98347253bbb921798855e>
- Rebellato-Giménez (1997). Ética de la autonomía.
https://eifi.one/onewebmedia/kupdf.net_rebellato-1997-etica-de-la-autonomia-cong-imenez%20%281%29.pdf
- Senado Argentina (s/f) <https://www.senado.gob.ar/micrositios/observatorioDDHH/>
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Miño y Dávila.

Feminismos en la Formación en Investigación en Educación



¿QUÉ APORTAN LOS FEMINISMOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN?

Jesica Báez¹⁴

¿Qué imaginaciones se despliegan al conjugar: investigación, educación y feminismos? Esta pregunta es un punto de partida de una serie de reflexiones que venimos desplegando desde el ejercicio cotidiano de la docencia¹⁵. Estos recorridos se entraman, a su vez, con la investigación y la extensión universitaria y dan un puntapié situado desde donde venimos ideando, planificando y realizando intervenciones pedagógicas.

Desde ese enclave reconocemos un tiempo, un espacio y una historia que permitió producir interrogantes, construir algunas respuestas momentáneas y alojar nuevas incertidumbres. Un motor de ello fue instalar la pregunta: ¿Qué implica incluir los aportes de los feminismos en la tarea de investigar en educación? Pronto advertimos que dar respuesta a ello convoca a transitar una serie de desafíos disciplinares - epistemológicos e institucionales - organizacionales. Se trata de conmover el espacio del aula, lo que se enseña y aquello que se busca movilizar en el aprendizaje y a su vez, es recorrer la universidad para analizar cómo se articulan investigación y feminismos.

Situar los aportes de los feminismos en la tarea de enseñar a investigar en educación

Cuando hablamos de incluir los aportes de los feminismos en la tarea de enseñar a investigar es necesario darnos un tiempo y espacio para conversar respecto de qué entendemos por “feminismo” y en diálogo con ello, qué implica y qué conmueve/moviliza de la práctica pedagógica. Diversas tradiciones del movimiento feminista, los movimientos LGBI+, corrientes dentro de las academias como los Estudios de la Mujer en la década del ‘80 (luego Estudios de género y otras líneas como Estudios Queer, Estudios Trans, por ejemplo) han irrumpido la escena de las calles y las aulas produciendo saberes y experiencias. Ahora bien,

¹⁴ Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. baez.jesica@gmail.com

¹⁵ Entre las cátedras/equipos que abrieron esta reflexión se encuentra el Colectivo Mariposa Mirabal y el equipo docente de Investigación Educativa II en el marco de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de la que soy parte.

dentro de este camino conviven conceptualizaciones que se complementan, disputan y/o profundizan entre sí.

En nuestra experiencia cotidiana, abrir estos debates nos permitió tender puentes entre: estudiantes, equipos docentes y colegas y a su vez, sostener una producción crítica respecto de los alcances epistemológicos y metodológicos.

Nos interesan esos aportes en tanto cuestionan y denuncian las injusticias derivadas de las normas y miradas hegemónicas acerca de los cuerpos sexuados. A su vez, introducen dimensiones que resultan centrales para el análisis de las desigualdades sexo genéricas. Algunas tradiciones proponen que la identidad de género es una construcción social y no un rasgo que deriva de la anatomía (leída recurrentemente como biología-natural). Así como también, aportan una perspectiva relacional que sostiene las diferencias en términos de jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, donde los cuerpos feminizados, pero también las construcciones no normativas de la masculinidad, sufren condiciones desfavorables en relación a las masculinidades hegemónicas (cisheterosexuales) en todos los ámbitos; jerarquías que interactúan con otras como las de clase, edad, etnicidad, nacionalidad, etc.

Los aportes feministas fueron construyendo una lente para ver, analizar e intervenir. Las capas de estas lentes pueden variar según las tradiciones. En una mirada de lo común podemos decir que son anteojos que nos permiten: I) Dar cuenta de las operaciones sociales, históricas, políticas, económicas y culturales que construyen el cuerpo sexuado-generizado. II) Describir las relaciones de poder que sustentan esas operaciones. III) Analizar las diversas instituciones sociales (entre ellas la universidad) que contribuye a esta construcción creando marcos de inteligibilidad que clasifican qué es normal y que no. IV) Identificar las exclusiones, discriminaciones, violencias efecto de la organización social del patriarcado-androcentrismo. V) Criticar las formas de desigualdad sexo-generizadas denunciando las desigualdades de género. Y VI) Motorizar acciones y prácticas para la transformación y la ampliación de la justicia de género.

Desde los años 60, se viene desarrollando un importante caudal de estudios desde el campo socioeducativo crítico que ha denunciado las desigualdades de clase, de género, de color de piel y nacionalidad (entre otras) que persisten en las sociedades actuales y en las escuelas. Desde estos trabajos se ha desenmascarado el discurso de la neutralidad de las instituciones educativas dando cuenta cómo ellas participan activamente en la consolidación del orden social

imponiendo cierta normatividad y analizando sus efectos materiales, simbólicos y subjetivos. Sobre las ilusiones de neutralidad y objetividad, entendidas como garantía de cientificidad y racionalidad, desde las miradas hegemónicas ganan terreno las argumentaciones meritocráticas que justifican y legitiman las clasificaciones y desigualdades escolares.

Los espacios educativos proponen/imponen, de maneras más o menos explícitas, un orden capitalista-blanco-cis-heteropatriarcal-capacitista que se hace presente en sus prácticas cotidianas. En los primeros momentos, y de la mano también de las banderas sufragistas que proclamaban el acceso a los derechos civiles y políticos, desde las investigaciones socio-educativas resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal. Dificultad que persiste aún hoy. En los años 80, en diálogo con los feminismos de lo que se llama la Segunda ola y la inscripción en la academia de los Estudios de la Mujer y de la Sociología de la educación crítica, se genera toda una serie de desarrollos que se pregunta por la “caja negra” de los procesos cotidianos en las escuelas. Se identifica al currículum escolar como un escenario de tramitación y lucha de significaciones. Se genera un importante caudal de trabajos que analiza los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación estimula, sus sesgos androcéntricos y sexistas.

Avanzada la década de los 90 con la lucha de los movimientos LGBI+ se comienza a visibilizar la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar, cuestionando fuertemente la heteronormatividad presente en las prácticas escolares. Las teorías performáticas del género en diálogo con la teoría queer propusieron la comprensión de los modos en que la matriz hegemónica insiste configurando aquello que se concibe como normal. En esta dirección, es que afirmamos: Toda educación es sexual. En principio, sostenemos junto con Graciela Morgade (2011) que, en las aulas, en los pasillos y en los patios de las escuelas (¡y también de las universidades!), por acción u omisión, circulan contenidos y expectativas relativas a los cuerpos sexuados. Esos contenidos y expectativas conllevan efectos materiales, simbólicos y subjetivos que afectan diferencial y desigualmente a quienes transitan por las instituciones educativas.

Finalmente, desde los feminismos indígenas, afrodescendientes y decoloniales, resultan aportes ineludibles para visibilizar aspectos que insisten en las instituciones, procesos de desigualación y violencia que cuando se ven y se nombran desnudan la no neutralidad y los mecanismos necesarios de transformar en búsqueda de una mayor justicia. Cuando desde el equipo nos referimos a la lente de género nos interesa en primer lugar historizar: recorrer hitos, procesos y

marcas que problematizan su construcción. Esto permite reconocer un posicionamiento y una direccionalidad en tanto lente/herramienta.

De manera tal que la lente feminista posibilita mirar la universidad, la enseñanza de la investigación y la práctica de investigar subrayando como en esos ámbitos y las experiencias que alojan se hace presente la dimensión del género, el sexo, la sexualidad, la identidad de las personas. Esta lente convoca a reflexionar sobre las relaciones de poder que subyacen en el orden social y cómo se sostiene un orden patriarcal, heterosexual, cisnormado, blanco, eurocentrado. Se moviliza también el análisis de cómo ello se traduce en las formas de organización, de selección de contenidos y prácticas educativas-investigativas donde se generan jerarquías y desigualdades que producen exclusiones y situaciones de injusticia. Como docentes, cuando hacemos nuestra la lente feminista sabemos que será una aproximación desafiante en múltiples direcciones. Desde lo personal, asumiendo la dimensión política de la vida y tomando la propia reflexión como estrategia a partir de la cual recorreremos nuestra biografía y prácticas cotidianas de la tarea de enseñar e investigar. Desde el aula, reconociendo las capas de cómo se construye el conocimiento y se enseña, haciendo visibles las operaciones del currículo explícito, oculto y nulo. Desde la universidad, advirtiendo sus formas de organización, y con ello las jerarquías y matrices que impregnan la cotidianidad.

La inclusión de la lente feminista en la experiencia de las aulas de Investigación educacional II (de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA) se concretó en distintas modalidades. Visibilización de la dimensión sexo-genérica del corpus bibliográfico y la selección y desarrollo de ejemplos y casos de investigación en que se integre la perspectiva de género/ESI materializaron los primeros pasos. Con cada edición de la materia sigue siendo sorprendente como damos por hecho que a quienes leemos -en manuales, artículos de resultados de investigación, informes y textos de reflexión metodológica- son a priori imaginados como varones. Estas estrategias permitieron dar debates hacia adentro de la cátedra y construir formas explícitas hacia afuera. Hablar “sobre género” es siempre habitar algo de la incomodidad. La lente feminista problematiza, discute, irrumpe en los espacios y sus normas: los equipos de cátedra, la disciplina, el estudiantado. Es por eso que cambiar un programa, transformar una planificación o trastocar su enseñanza nunca es lineal y sencillo.

Una segunda intervención fue ofrecer casos de estudios desde los cuáles se accede a la cocina de investigación que incluyen la perspectiva de género y la ESI en el campo educativo. La materia ofrece un recorrido reflexivo y del hacer en torno a las decisiones que conforman el

diseño y proceso de investigación. A lo largo de un cuatrimestre se revisan las decisiones relativas al: qué se investiga, cómo se construye el corpus empírico, cómo se selecciona el quiénes y dónde y cómo se analizan los datos. Especialmente hacemos foco en las estrategias de análisis desplegando un abanico que incluye a las herramientas de estadística y el procesamiento de datos cuantitativos. Estos temas ocupan la segunda mitad del cuatrimestre y se abordan incorporando al estudiantado a la tarea de analizar datos de investigaciones que están en proceso. En los últimos años los casos trabajados buscaban describir y analizar las formas de inclusión de contenidos vinculados a la ESI en el profesorado universitario en carreras en Ciencias Sociales y Humanas. Estos proyectos son integrados por docentes parte de la cátedra que conocen el quehacer cotidiano de los mismos y su implementación. Para quienes cursan resulta una oportunidad el abordaje de bases de datos de encuestas y corpus de entrevistas y a su vez, el desafío de comprender “la lógica” de su construcción. En la tarea de analizar el estudiantado va revisando el marco teórico, los antecedentes, los objetivos, las hipótesis y la muestra a medida que avanza en aprender diversas técnicas. La lente feminista emerge como una excusa sustantiva del caso y con el correr de las semanas va ganando espacio y comprensión de cómo se vinculan lo epistemológico, lo metodológico y lo político.

En este mismo tránsito aparecen año tras año un emergente que se reitera “no estudié esto para ver números”. Entre risas y protestas se pone de manifiesto el asombro e incertidumbre de usar porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión o herramientas de asociación/correlación. Es ineludible la reflexión de cómo se tensionan los contenidos vinculados a “lo numérico” con una carrera que es altamente feminizada. Un corpus numeroso de estudios ha mostrado cómo las carreras en ciencia (básica), tecnología, ingeniería y matemática persiste una brecha de género en su elección. La lente feminista ofrece herramientas de interpretación y caminos para pensar modos de abordar estos obstáculos. No solo se trata de indagar y alterar aquello que se enseña sino también (¡y muy especialmente!) transformar aquello que se aprende sin que exista la intencionalidad de ser enseñado. Nos referimos al curriculum oculto y cómo se opera desde allí una pedagogía de la sexualidad que refuerza la construcción de la norma (como ya venimos diciendo: blanca, masculina, cis, hetero, eurocentrada, capacitista...). Abordar las resistencias “al número” implica imaginar nuevas secuencias de contenido y también, apoyar a las estudiantes dando cuenta de cómo los estereotipos sexistas colaboran en la construcción de una relación con el contenido.

Revisar el curriculum oculto de la enseñanza de la investigación convoca a problematizar quiénes son sujetos de la investigación y cómo se construyen-analizan los objetos de indagación. Una multiplicidad de mensajes/sentidos/ideas/expectativas permean su enseñanza y sin una intencionalidad explícita, se sostiene por ejemplo la idea de que quienes investigan son varones o bien que los grandes científicos son personas excepcionales o que la “verdadera ciencia son las ciencias duras”. ¿Cuáles son las voces autorizadas para investigar? ¿Cuáles son los problemas válidos? ¿Quiénes fueron excluidas/es/xs de la producción del conocimiento? ¿Quiénes investigan por quienes?

Las epistemologías feministas (Maffia, 2007) y las pedagogías feministas vienen aportando a estos debates. La noción violencia epistémica de género resultó central en cuanto pone en evidencia el desprecio y la invisibilización del colectivo de mujeres (Guereca, 2017), LGBT (Pérez, 2019) como sujeto de producción de la ciencia, de conocimiento y participé de la vida académica. La violencia epistémica opera oprimiendo y controlando la producción y circulación del conocimiento mediante la marginalización y exclusión. Abrir preguntas e incomodar lo establecido es una vía para hacer de aquello que sostiene lo “oculto del curriculum” en deseo de cambio. ¿Existen supuestos de género implícitos en la disciplina? ¿Qué estereotipos generizados circulan respecto de quiénes investigan? ¿Cómo se hace presente la división sexual del trabajo en los equipos de investigación? ¿Cómo se expresa en los objetos de estudio la dimensión generalizada? ¿Qué lugar ocupan las voces de los sujetos que aportan al objeto de estudio? ¿se tienen en cuenta sus necesidades y expectativas?

Problematizar el campo educativo y el quiénes investigan y qué se investiga, requiere desafíos que exceden a las aulas de las metodologías y las investigaciones. Solemos hacer el ejercicio de consultarle al estudiantado si leyeron resultados de investigación en “otras materias”. Habitualmente la primera respuesta es “no”. Con la apertura del diálogo afloran ejemplos: “vimos una que tenía cuadros”, arman pequeñas discusiones de si tal texto no era acaso una investigación o comentan que a veces esas partes se saltea la lectura. Desde las voces del estudiantado, la formación en investigación acontece centralmente en los espacios curriculares que refieren a ello de manera específica. En la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se traduce en las materias: Pensamiento Científico (en el Ciclo Básico Común), Investigación Educacional I y II y Proyecto I y II (en el Ciclo de Formación Común) y según el orientado elegido cabe la posibilidad de un espacio más. El resto de asignaturas no es visualizado como espacios en los que circulen investigaciones o bien

aquello que sus contenidos pueden ser resultados de investigación. Estas distancias fortalecen un curriculum oculto respecto de cómo se investiga en educación, minimiza los “qué” se investigan y cristaliza la figura sobre “El Investigador” como trabajo “atípico”, “extraño” o “extranjero”. Desocultar este curriculum requiere de trazar puentes y construir un quehacer colectivo en el que “lo metodológico” atraviere todos los espacios curriculares.

Desafíos futuros o cómo construir un aula feminista en investigación en educación

Los feminismos aportan una lente para ver, analizar e intervenir. Sin recetas, ni manuales esta lente requiere de un ejercicio situado. Es decir, una apuesta no universal ni con pretensión a la universalidad sino de un hacer desde una posición que se declara no neutral, inscripta en un tiempo y territorio y desde en enclave teórico, político y ético¹⁶. Atravesar la tarea de investigar desde esta lente implica incomodar las coordenadas androcéntricas del conocimiento y su producción. O como afirmó Evelyn Fox Keller hace varias décadas atrás respecto de la necesidad de examinar el sistema género-ciencia (1991). La irrupción proviene más bien en la posibilidad de desafiar las preguntas: “¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Con quiénes y entre quiénes? ¿Cómo se construyen los datos? ¿Cómo se analizan? ¿Para qué?” desde una mirada que problematiza las desigualdades de género, tenga presente sus consecuencias y busque la extensión de un horizonte de justicia.

Construir un aula feminista, tal como venimos sosteniendo, invita a indagar en los programas, las planificaciones y los pizarrones cuando enseñamos a investigar. En ese ejercicio se despliega la problematización de cómo se construye el campo de la investigación en educación y la investigación como futura salida laboral. Profundizar en el enseñar a investigar en clave feminista convoca, además, en evidenciar el curriculum oculto.

En otros artículos junto a Sol Malnis (2022) -docente de la materia- hemos reflexionando sobre el curriculum deseado como aquel que se motoriza desde la revisión crítica de las capas del curriculum oculto y que a su vez conmueven al curriculum explícito. Enseñar a preguntar, a salirse del “modelo de respuesta correcta”, alentar a la complejidad y el compromiso, evitar de la generalización pedagógica, discutir los silenciamientos, alojar las voces y autorizar sus palabras, discutir los centros y aquello que se describe por fuera de sus márgenes, abordar los contextos en las aulas son algunas aristas que las pedagogías feministas proponen.

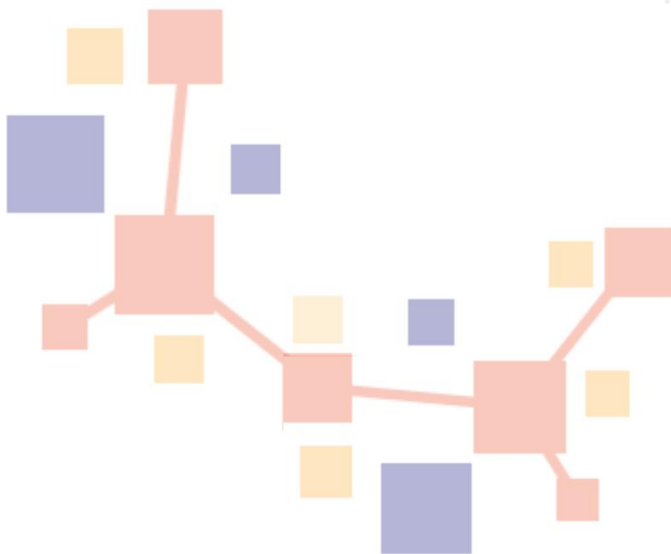
¹⁶ Recuperamos los aportes de Donna Haraway y la noción de conocimiento situado (1995).

En definitiva, se trata de ampliar los interrogantes, de continuar reflexionando e indagando los cruces entre feminismos, investigación y educación y de construir formas de hacer en constante revisión.

Referencias bibliográficas

- Báez, Jesica y Malnis, Sol (2022) El curriculum deseado: reflexiones en torno a la capacitación virtual para docentes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En: Morgade, Graciela: ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco. HomoSapiens. Rosario
- Guereca Torres, Raquel. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 29(74), 11-32.
- Fox Keller, Evelyn (1991). Ciencia y género: Alfons el Magnànim.
- Haraway, Donna (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morgade, Graciela (2011). Toda educación es sexual. Ed. Crujía
- Maffia, Diana. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12(28), 63-98.
- Pérez, Moira (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. En: Revista Un lugar sin límites. Vol. 1 Núm. 1

Metodologías Participativas en la Formación en Investigación en Educación



METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

Claudia A. Ferreiro¹⁷

Las metodologías participativas (MP) refieren a un abanico de métodos y técnicas que se enmarcan dentro del paradigma socio-crítico, si bien están asociadas al enfoque metodológico cualitativo, revisten rasgos singulares que las diferencian del sentido y modo en que se las utilizan desde perspectivas interpretativas.

Los fundamentos ético-políticos, teórico-metodológicos y técnico-instrumentales en que se imprimen las MP sustentan la producción de conocimiento de carácter colectivo y situado, sostenida desde los principios de dialogicidad, reciprocidad y horizontalidad con la finalidad de aportar a la construcción de una sociedad solidaria, justa e inclusiva.

En este sentido, la concepción metodológica participativa solo puede concebirse desde el pensamiento complejo dado que la experiencia humana – como objeto de estudio- ha de ser comprendida respetando su complejidad, multidimensional y vinculada a un contexto socio-histórico en particular.

La comprensión es un punto de partida y no de llegada. Es por ello que se toma por finalidad producir conocimiento para el cambio y la transformación social desde prácticas democráticas, participativas y colectivas en las que se reconoce la implicación del sujeto en la relación S-S. En este sentido, los equipos de investigación hacen una opción epistemológica, metodológica e ideológica que los diferencian claramente de los modos de hacer ciencia tradicional desde el paradigma pos-positivista.

Dentro de las MP incluimos la Investigación-Acción Participativa, las Metodologías Horizontales, la Investigación Biográfico-Narrativa, las Narrativas Docentes, la Etnografía Crítica, entre otras. Si bien comparten una serie de características y aspectos comunes, no pueden considerarse sinónimos.

Las MP promueven la participación comprometida a través de la concientización y la implicación de los participantes en la co-construcción de conocimientos. Por lo que los valores que sostienen son: solidaridad, respeto mutuo, y empoderamiento, a través de la adhesión de

¹⁷ Profesora Asociada- Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar

prácticas que implican aprendizaje colaborativo, procesos democráticos, toma de decisiones conjuntas, co-propiedad del conocimiento.

Las MP se organizan y desarrollan a través de procesos espiralados, configurados a través de fases y ciclos. En ese proceso están integradas cuatro dimensiones: investigativa, pedagógica- en términos formativos- comunicativa y creadora o de producción teórica. El desarrollo de estas dimensiones se da en un proceso integral, práctico y conceptual (Abarca Alpizar, 2016, 97). Al respecto Gloria Pérez Serrano (1994) señala que, en un mismo proceso, se integran tres componentes: investigación, acción y formación.

En las MP el rol del/a investigador/a y de los sujetos participantes es activo e intervienen en todas las fases del proyecto de investigación, en términos de Hernández Morales (2018) se trata de una co-autoría de voces, donde el encuentro entre investigador e investigados/participantes transforman las miradas de ambos. En este sentido, las MP son un medio para democratizar el conocimiento.

La formación de grado en investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, se configura a través de tres espacios curriculares, Investigación Educativa I¹⁸, Investigación Educativa II y Taller de diseño y elaboración de tesina. Al respecto en los programas se explicita el posicionamiento desde el cual se enseña a investigar:

En la actualidad existe cierto consenso en referir a la indagación sistemática en educación con el término investigación educativa, lo que conlleva el reconocimiento no solo del objeto de estudio -la educación- sino también del componente formador en las/os sujetos que intervienen. En este sentido, se aspira a que las prácticas de investigación tengan el propósito de generar conocimiento que tienda al cambio y mejora de la educación. [...] La relevancia que tiene la formación de grado en investigación educativa está dada por la necesidad de contar con profesionales de la educación que se incluyan en ámbitos laborales como productores de conocimiento y que contribuyan a la toma de decisiones en los diferentes niveles: micro, meso y macro. Siempre sostenidas en políticas educativas que reconozcan al profesional de la educación como intelectual reflexiva/o y crítica/o. (Programa Investigación Educativa I, 2024, 2-3).

¹⁸ Este espacio curricular es común al profesorado y la licenciatura.

El proyecto curricular hace hincapié en la construcción de conocimientos que permitan a los estudiantes conceptualizar la investigación educativa en una dimensión compleja que incluya sus cuatro componentes: formación, investigación, intervención y evaluación. Esta concepción de investigación educativa requiere de la formación en los y las estudiantes, en estrategias horizontales de indagación y en este sentido, la Investigación – acción y la Investigación biográfica narrativa, son metodologías que refieren a esta concepción y configuran sus prácticas y procesos, en este sentido (Programa Investigación Educativa II, 2024, 2).

Se trata de un espacio curricular configurado desde la innovación y la colaboración entre profesores y estudiantes, con el objeto de llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que los estudiantes participen activamente, profundizando su formación en la práctica de investigación y la escritura académica. Se enfatiza la promoción del aprendizaje colaborativo en los procesos formativos de los estudiantes, con la convicción de que el desarrollo de este tipo de experiencias curriculares permitirá fortalecer los procesos de cambio e innovación en nuestra institución (Programa Taller de Diseño y Elaboración de Tesina, 2024, 1).

En Investigación Educativa II, la propuesta es pensada desde una perspectiva crítica, fundamentada desde las metodologías horizontales, en el que se desarrolla la Investigación biográfico-narrativa y la Investigación-Acción. Al respecto el programa explicita que:

Este espacio curricular pretende ampliar la formación de grado en investigación educativa, a través de prácticas investigativas significativas que lleven a problematizar, diagnosticar, comprender, explicar y promover la toma de decisiones fundamentadas a fin de comprometerse con la transformación de las realidades socio-educativas desde los diversos ámbitos posibles de inserción laboral (educativo, político, salud, socio-comunitario, socio-productivo, etc.). Se hace necesario promover en las y los estudiantes una formación que permita ir configurando una identidad profesional como investigadoras/res críticas/os, capaces de construir conocimiento socialmente relevante (Programa Investigación Educativa II, 2023, 3).

En las propuestas se elaboran dispositivos para un aprendizaje crítico y reflexivo para ello se optó por configurar espacios formativos en los que los saberes de las/os estudiantes entren en diálogo y así elaborar reflexiones a partir de nuevas lecturas de la realidad fundamentadas.

En este sentido las actividades están organizadas de modo tal que se pueda plantear la problematización sobre los modos de producir conocimiento en el campo de las Ciencias de la educación y el rol del investigador/a al que se adhiere. Además, se indaga sobre las experiencias

subjetivas que atraviesan la formación en investigación del estudiantado, como los fundamentos y objetivos que sustentan la construcción de cada proyecto de investigación que se elabora. Sostenemos que toda práctica de investigación que desarrolla el estudiantado está atravesada por el acontecer socio-histórico en los escenarios donde se produce como en sus vidas, la reflexión sobre ello aporta al desarrollo de sus subjetividades posibilitando producir conocimiento significativo para su formación de grado en investigación educativa, en los que la escritura epistémica cobra un sentido sustantivo.

Desde el quehacer docente se promueve que el estudiantado asuma una postura crítica y reflexiva ante las complejas realidades socio-educativas y las circunstancias coyunturales y estructurales que las atraviesan, pudiendo percibirse como actores capaces de analizar, comprender y proyectar acciones en pos de una mejora sostenible

Referencias bibliográficas

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos XI (1)*- Universidad Nacional Heredia. Costa Rica.
- Hernández Morales, J; Morales, P. A. y Morales, C. L. (2018). Investigación biográfico-narrativa: posibilidad metodológica horizontal para el diálogo y encuentro con el otro. Las ciencias sociales y la agenda nacional: reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agendanacional/cs/issue/view/17>
- Pérez Serrano, G (1994). Investigación - Acción. En *Retos e Interrogantes*. Madrid: Muralla. Tomo I
- Rivas Flores, I. (2012). La investigación biográfica y Narrativa. El Sujeto en el centro. En *Aprendizaje permanente. Competencias para la formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Martí Puig, M. y Gil Gómez, J. N: Ediciones del CRe C.

**“METODOLOGÍAS” PARTICIPATIVAS: DESESTABILIZACIONES
PERFORMATIVAS DE OTROS MODOS DE SER-HACER INVESTIGACIÓN
EN EL GRADO**

Luciana Berengeno¹⁹
Paula Anahí González²⁰
María Marta Yedaide²¹

La siguiente colaboración expone el trabajo que venimos realizando en la asignatura Seminario de Investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMDP, y que encuadramos *muy tentativamente* en el Eje Metodologías Participativas en el Primer Encuentro de la Red. Esta aclaración es importante, ya que anticipa una cierta inclasificabilidad de lo que allí compartimos, y que comenzó por poner entre comillas—y entonces suspender como cuestión saldada—a la palabra “metodologías”. Lo que estamos performando, enactuando y/o agenciando en nuestra Universidad, es la expresión—o las múltiples expresiones, para ser precisas—de posicionamientos ético-onto-epistémicos. No se trata de cuestiones metodológicas, sino de decisiones político-pedagógicas respecto de lo que puede ser la investigación en los crueles, rabiosos e inestables escenarios contemporáneos, con sus revueltas no sólo académicas sino atinentes a las tramas vitales que habían venido sosteniendo la existencia y hoy se muestran especialmente precarias. Estas declaraciones ya delatan las lecturas que vienen alterando nuestra enseñanza en el grado (y el posgrado) y que socializamos más adelante.

Para comenzar, cuando diseñamos investigaciones en el contexto de esta asignatura, invitamos a ensayar un gesto autoetnográfico, en ese sentido que Bénard Calva (2019) ha sistematizado en el último tiempo para nosotros. Lo de “gesto” es nuestro: sin encuadrar necesariamente lo autoetnográfico como modo prevalente de articular la experiencia de trabajo de campo, nos comprometemos, no obstante, a la honestidad epistémica—sobre la base de una autoridad epistémica, como nos enseñara Lorena Cabnal (2019)—reconociendo que estamos presentes ineludiblemente en aquello que componemos. Como ejemplo, nuestro “tema de interés” siempre parte de una suerte de curaduría biográfico-disciplinar, expresando nuestros inevitables

¹⁹ Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. lucianaberengeno@hotmail.com

²⁰ Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. paulanahig1984@gmail.com

²¹ Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. myedaide@gmail.com

puntos de vista, expectativas, intenciones, sentires, prioridades (estemos o no conscientes de esto)—lo que integra la etnografía previa de larga duración, como la llama Elizabeth St. Pierre (2017). Habitados a esconder lo que de personal tiene la empresa de diseñar un proyecto de investigación, por lo bien que hemos aprendido a ser testigos modestos (Haraway, 1997) y lo hondo que han calado en nosotres los regímenes de poder moderno-colonial de la ciencia (Lincoln, 2011), es tentador caer en la trampa de la racionalidad tecnocrática que marida la validación con la neutralidad y la objetividad (Kincheloe y McLaren, 2012). Nuestros primeros esfuerzos docentes se orientan, por el contrario, hacia invitar al reconocimiento de—y la toma de responsabilidad política por—la relación que les estudiantes ya tienen con el tema, pero también por el aspecto de la vida común que puede llegar a alterarse. De algún modo volvemos a preguntar por esa medular cuestión que nos legara Hanna Arendt respecto de lo que haremos con nuestro mundo. No existe experiencia personal que no dé cuenta, en simultáneo y sin remedio, de lo común (Ellis, Adams y Bochner, 2010; Richardson y St. Pierre, 2005); no existe performance que no colabore con la producción o la reproducción de hábitos (Ahmed, 2019), ni excepción del costo ético-político que estas definiciones, para la réplica o la transformación, necesariamente implican (Denzin, 2018). Decidir qué investigar y por qué (y para qué, o a favor de qué o quienes) es lo que más esfuerzo consume en los procesos de diseño que proponemos. También es el momento en que todo comienza a valer la pena, no sólo para gente que busca credenciales académicas sino para los propios sueños políticos de las mismas personas que habían aprendido a domar y dejar dormidos en la academia. Nuestras estudiantes nos han contado que comienzan la carrera con un horizonte utópico que con el tiempo aprenden a debilitar, dando prioridad a procedimientos y protocolos que los desvitalizan; esta invitación a reconectar con lo que para ellos es (políticamente) importante suele ser muy bien recibida.

Además del abandono de la objetividad y la neutralidad, a partir del fomento del reconocimiento de la plena implicación, incluso erótica (hooks, 2021), hay invitaciones a abandonarse al otro/le otre, como dice Irene Vasilachis de Gialdino (2018). Animamos a nuestras estudiantes a que construyan alianzas y parentescos. Que se dispongan a escuchar, sensibles, a quienes respondan el convite de participar. Nadie, absolutamente, es “población” de un estudio: la investigación es una conversación entre pares antropológicos, que se prestan a indagar una cuestión de recíproco interés. La maestría del tesista consiste en buscar esa región de común entusiasmo entre sus expectativas y la de los eventuales interlocutores, todos orientados a demorarse, creando nuevos regímenes de atención (Despret, 2022) en aquello que duele, inquieta o indigna.

Se buscan composiciones comunes, corales, cuya validez devenga de la autenticidad de lo producido para todos quienes se han implicado en la empresa (Denzin y Lincoln, 2012). Se trabajan alianzas que resultan muy productivas de los devenires deseados: hemos vivido investigaciones que han afectado profundamente no sólo a las personas (todas), sino también a los escenarios cotidianos en que estas despliegan sus actividades. Las escuelas, los clubes, las organizaciones sociales, las asambleas barriales son algunos de los territorios que se han visto alterados de modo interesante a partir de esta vocación por hacer comunidad por, para y gracias a un proyecto de investigación. Aquí radica, entendemos, una especial fuerza pedagógica.

Como resultará evidente en este punto, nuestra asignatura se convierte en un contrapunto de la academia tradicional y un nicho revolucionario de las opciones ético-onto-epistémicas de la investigación educativa. Entre las condiciones que hacen esto posible (como, por ejemplo, la disposición de los estudiantes a explorar estas vías alternativas), la extensa y fecunda producción de la comunidad de investigación local, en el CIMEd de la UNMDP, constituye un aval indispensable. Trabajamos en la clase en coherencia con una postura académica fundamentada, explicitada y defendida reiteradamente a través de múltiples publicaciones y presentaciones, y que encuentra sólido respaldo en algunas de las fuentes bibliográficas ya citadas. Este corpus de avales comprende una corriente de metodologías indisciplinadas (Denzin, 2018), antimetodologías (Nordstrom, 2018), perspectivas post-cualitativas, con su convite para el posicionamiento ético-onto-epistémico (St. Pierre, 2013, 2017, 2024). También abreva de lo que podríamos llamar “feminismos queerizados”, ante la imposibilidad de establecer fronteras precisas, y que cuenta con referentes ya citados—como Sara Ahmed, bell hooks, Donna Haraway—pero también con obras paradigmáticas del giro descolonial, las criticalidades contemporáneas, los feminismos de todos los colores, la teoría queer, el giro afectivo, el realismo agencial, los neovitalismos y neomaterialismos, la investigación indigenista, entre muchas otras expresiones de la divergencia contemporánea. Esto supone referentes tan disímiles como Aníbal Quijano, Karen Barad, Jane Bennet, Linda Smith, Eve Sedgwick, Arturo Escobar, Patricia Noguera, Rosi Braidotti, Rita Segato, y muchas, muchísimas otras personas que vienen intencionando un futuro más amable para la humanidad, pero también para todo lo que vive en el planeta, inspirándonos a repensar la educación y la investigación educativa desde este prisma.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bénard Calva, S. & Cols. (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cabnal, L. (2019). Feminismos comunitarios y epistemologías otras. Conferencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, el 09 de abril de 2019.
- Denzin, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection, SAGE Publications Ltd. 200-216.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Despret, V. (2022). Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios. Cactus
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 12 (1).
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Hooks, B. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Capitán Swing.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II, pp. 241-315.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comité de Conducta Ética y el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps.). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. Qualitative Inquiry Vol. 24 (3) 215-226.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), The SAGE Handbook of Qualitative Research. USA: Sage.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. International Journal of Qualitative Studies in Education, 26, 646-657.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. Qualitative Inquiry, 23 (9), 686-698.

- St. Pierre, E. (2024). Practices for the “New” in the New Empiricisms, the New Materialisms, and Postqualitative Inquiry. Denzin, N. y Giardina, M. (Eds.) *Qualitative Inquiry in Transition—Pasts, Presents, & Futures*. New York and London: Routledge.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos, en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo. pp. 27-59

INVESTIGAR LUGARIZANDO SABERES. EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN COLECTIVA Y SITUADA EN LA CÁTEDRA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UNSA

Fabiana R. López²²
Gonzalo V. H Soriano²³

El presente trabajo expone el posicionamiento teórico y metodológico en que apoyamos nuestra práctica como educadores/as en el proceso de formación de los/as estudiantes de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación como jóvenes investigadores/as. Esta experiencia se inscribe en la cátedra Investigación Educativa de la carrera homónima de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en diálogo con el Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2525 y el Proyecto de Extensión “Investigadores/as al rescate” de la UNSa. Estas dos acciones son resultado del trabajo que la cátedra viene llevando adelante con instituciones educativas del nivel secundario ubicadas en la capital salteña y en el interior de la provincia. Entre los objetivos fundantes que asumen estas intervenciones se encuentran, por un lado, el desafío de desmitificar las construcciones acerca de la investigación como una actividad destinada sólo para un grupo restringido de personas y, por otro lado, la apuesta por emprender experiencias de indagación en terreno que promueva la concreción de instancias investigativa fortaleciendo el vínculo de la universidad con otros escenarios sociales. En consonancia a ello, la investigación se presenta como un aspecto fundante en la formación de educadores/as críticos/as y reflexivos/as.

En este marco, en el año 2023, se propuso llevar a cabo un dispositivo de formación que gira en torno a la búsqueda de sumergir a los/as estudiantes en la tarea de investigar. De tal modo, se buscó promover instancias de trabajo a través de la participación en experiencias y vivencias colectivas y autónomas (como son los proyectos de investigación y extensión) a fin de descubrir, imaginar y crear otros mundos posibles. El trabajo implicó articular con el Colegio Secundario Rural N° 5206 “El Mollar”, Chicoana, Salta a fin de indagar cómo significan los/as estudiantes su tránsito por dicho establecimiento y el sentido que le atribuyen a estudiar en contextos rurales. En una jornada de trabajo intensivo, los/as estudiantes de la universidad,

²² Docente de la Universidad Nacional de Salta. fabiralopez@gmail.com

²³ Docente de la Universidad Nacional de Salta. sorianogonzalo@hum.unsa.edu.ar

trabajaron con sus pares del secundario para captar y develar los sentidos que esta población configura sobre su recorrido por el escenario educativo.

Lo mencionado anteriormente es el humus en el que nutrimos la necesidad de una nueva didáctica de la investigación que no se reduzca sólo a la enseñanza de métodos y técnicas, sino que se apoye en una concepción práctica, rescatando el protagonismo de los/as estudiantes que pueden pensar-se desde el lugar en el que “están siendo”, como así también, la insistencia en hacernos cargo de nuestro accionar en/desde una práctica amorosa y de cuidado del/a otro/a. Por eso, enseñar a investigar, supone situarnos en un pensar epistémico que no se pierde en corpus teóricos sino en recuperar el lugar del/a otro/a asumiendo lo inédito posible. Es decir, construir conocimientos y saberes comunes compartidos, que no dejan de lado las particularidades históricas y dinámicas de cada lugar de pertenencia, pero que son neutralizados por una “universalidad” eurocentrada (Palermo, 2018). Frente a ello, es menester enseñar a investigar lugarizando saberes, buscando la manera de que la teoría se adecúe a la realidad que vivimos en el Sur. En este aspecto, consideramos fundamental continuar apostando no solo a la producción de conocimiento sino a un nuevo modo de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2015), donde se reivindique lo propio, lo colectivo y lo situado.

En consecuencia, el dispositivo de trabajo contempló transitar por distintos momentos orientados por la participación en/desde la investigación: 1. Conversatorio con especialistas de diversos campos disciplinares. 2. Diálogos con actores institucionales (directora- estudiantes). 3. Diagnóstico participativo del escenario investigativo. 4. Visitas de estudiantes de la materia para la construcción del estado de situación previa intervención en terreno. 5. Prueba de instrumentos. 6. Intervenciones en el colegio para relevar datos. 7. Análisis de la información. 8. Presentación del informe a la institución, 9. Recuperación de las experiencias de las/os estudiantes participantes. Sobre este último punto, compartimos el poema realizado por tres estudiantes respecto a la investigación y su práctica:

Tejiendo nuestra trayectoria: poema de investigación

Cintas Ivana, Filippon Magali, Luna Virginia

Un 21 de marzo, en un anfiteatro de incertidumbres y expectativas circulantes,
se teje el poema de un nuevo inicio, una nueva materia y cimiento de formación.

Tres estudiantes unidas por la educación, tres notas en la sinfonía del saber,

tres almas bajo el cielo de la universidad.
Compañeras, lazos de amistad.
El camino recorrido comenzó con prejuicios,
subestimaciones e ideas próximas por deconstruir.
En clases brillan destellos de claridad,
nuevos conceptos que abrazan como amigos,
desafíos y abismos, días de confusión,
sombras en la verdad.
La pregunta, génesis que enciende el motor de la curiosidad,
guía a la producción de conocimientos.
Cruce de tradiciones y paradigmas
que comprenden o explican su mirada, lente de
la realidad que quiere entender.
Epistemologías, faro del investigador en el océano del saber,
donde la existencia del otro facilita navegar en nuevas realidades.
El sur, espejo que reflexiona nuestra realidad,
el sujeto cognoscente, autor de su propia crónica,
lo decolonial rompiendo cadenas que atan al pasado. Se alza la voz de un relato liberado.
Un reto que deja a muchos en la orilla,
un parcial que se alza como desafío para llegar a la meta.
El eco del desvelo en los rostros se desliza
y la frustración en los suspiros se matiza.
Al salir del aula, brisas de esperanza alientan a seguir.
El traspaso de un cúmulo de libros a las páginas de la realidad, donde todo lo aprendido se
encarna en la experiencia. Subjetividades, representaciones,
impresiones e interpretaciones, se combinan para dar lugar a un nuevo conocimiento.
Universidad, escenario de sabiduría, invitación, y nuevos cambios.
Últimas puntadas de un tejido abrasador.
Sentimientos encontrados, viaje que quedará
para el recuerdo, clases de hacer su agosto.
Camino de un incesante proceso de reflexión para conocer-nos.
Noviembre 28 pone a prueba nuestra creatividad.
El papel espera silencioso, mientras la inspiración juega en un escondite engañoso.
Así, entre versos de pensamiento y reflexión, desembarcamos en una isla de agnición.
Un profundo agradecimiento a quienes fueron guía,

motivación, disciplina y constancia en nuestra trayectoria.

Por la innegable huella de su profunda dedicación, llevamos el reconocimiento de la investigación como un viaje de preguntas donde la curiosidad avanza.

Grito de realidades situadas, búsqueda del tesoro del eterno aprendizaje.

Abandonamos el aula, pero seguimos en un viaje explorando el laberinto de la razón en la búsqueda eterna del conocimiento.

Consideramos que, el dispositivo presentado, se vincula con la propuesta de Estela Quintar (2006) sobre la didáctica no parametral y la apuesta por el reconocimiento del sujeto, su historia y el vínculo con otros/as. Así, desde nuestra cátedra, apostamos por el pensar en dos sentidos: a) como resonancia del sentir y b) como dispositivo de activación de la imaginación (Quintar, 2018). Por ello, asumimos que la enseñanza de la investigación educativa en la educación superior debe recoger aportes, miradas, apoyos, afectos que atraviesan a quienes transitan/mos por diversos escenarios, durante la vida académica y la social. Entendemos que todo trabajo es siempre colectivo y que es necesario apostar por diversas formas de compartir los conocimientos para habilitar caminos que permitan comprender y actuar en la realidad donde vivimos.

Referencias bibliográficas

- Palermo, Z. (2018). Lugarizando saberes. Revista Cadernos de estudos culturais. Campo Grande, 2 (1), 149-160.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Gelman, Salazar y Cabaluz [Coord.]. Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. CLACSO.
- Quintar, E. (2006). Presentación. En H. Zemelman. El conocimiento como desafío posible. Colección conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México
- Sirvent, M. T. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de pregrado. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Superior-RIES Rede GEU, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil..

ENSEÑAR METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN INVESTIGACIÓN DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Ana González²⁴

Compartimos aquí algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las metodologías participativas en investigación en ciencias de la educación que venimos teniendo en los equipos del Área de Metodología del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Las docentes que integramos el Área somos Juana Erramuspe, Luciana Manni, Martina García, Noelia Bargas y quien suscribe María Ana González. Dictamos desde allí distintas asignaturas de grado de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Educación Inicial. Del mismo modo dictamos seminarios de formación en Investigación para la Maestría de Política y Gestión de la Educación, la Maestría de Educación popular de Adultos, la Maestría en Construcción de Ciudadanía y el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNLu. Nos detendremos aquí en los espacios de formación de la carrera de Ciencias de la Educación.

El plan de estudios de esta carrera cuenta con dos espacios obligatorios de formación en investigación en educación: Metodología de la Investigación y elementos de estadística educativa y Metodología de la Investigación II. El primero en el tercer cuatrimestre del plan de estudio y el segundo en el quinto cuatrimestre. El plan de estudios también abre seminarios optativos donde el Área de Metodología ofrece alternadamente distintas propuestas.

Desde estos espacios abordamos la formación en las metodologías participativas desde sus distintas vertientes tales como la Investigación acción participativa, investigación militante, investigación colaborativa, entre otras. Hacemos un recorrido histórico, teórico metodológico y epistemológico de estas corrientes de manera situada analizando puntos de encuentro y debate, identificando la corriente sajona ligada a la didáctica desde los aportes de Lewis, Elliot (1993), Stenhouse (1984), entre otros y distinguiéndola política, epistemológica y metodológicamente de las corrientes latinoamericana de investigación militante y sus particularidades.

Estos desarrollos nos toman varias clases de trabajo con lecturas, descripción, comparación y distinción de características y análisis de investigaciones.

²⁴ Docente de la Universidad Nacional de Luján. mariaanagonzalez04@gmail.com

Nos interesa poner atención en **quién/es investigan**, deteniéndonos en la relación sujeto- sujeto de las metodologías participativas, en **para qué** se investiga a fin de comprender los propósitos y la relevancia de estas metodologías, en **cómo se investiga** deteniéndonos en el proceso participativo de construcción del diseño de investigación, la toma de decisiones y la participación activa en el proceso mismo de la investigación.

Partimos del entendimiento de la Investigación Acción Participativa latinoamericana y sus distintas denominaciones y prácticas a lo largo de los años ha tenido sus raíces sociología marxista y la educación popular de tradición freiriana y, que rescata la importancia y singularidad de las culturas populares y del conocimiento de sentido común y la necesidad de producción colectiva de conocimiento crítico a partir de ellos - mediante la incorporación de *propuestas dialógicas* de enseñanza y aprendizaje - que permita, superar las relaciones de dominación y opresión en la vida social. que *otorgue voz* a los que la tienen socialmente limitada, descalificada o reprimida, que genere un intercambio entre sujetos que se reconocen a sí mismos y reconocen a los otros como diferentes, pero desde una relación horizontal (Rigal, 2008). Manejando nociones comunes de *concientización crítica, educación dialógica, organización social y transformación*.

Del mismo modo nos adentramos en el desarrollo de los tres pilares en los que se sostienen las metodologías participativas: la investigación, la educación y la participación (Rigal y Sirvent, 2023). En cuanto al aspecto de investigación, aunque podría parecer obvio, es un punto de significancia debido a la sucesiva deslegitimación que han tenido las metodologías participativas (MP) en el ámbito académico científico. De esta manera nos detenemos en dar cuenta cómo las MP son prácticas científicas que buscan generar conocimiento y debe respetar las características vertebrales de dicha práctica con rigurosidad. El pilar que sostiene a las MP relativo a la educación, implica comprender que estos procesos investigativos y participativos constituyen una trama con procesos educativos de aprendizajes individuales/colectivos donde investigador/a juega un doble rol: investigador/a y educador/a popular. De esta manera el desafío es facilitar la apropiación de los conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular. De lo contrario, la participación en la investigación es generar la ilusión de una participación inexistente. Y justamente allí reside el tercer pilar de fundamento de las MP: la participación. Dado que se persigue la participación real del grupo en la toma de decisiones de la investigación y por tanto en la construcción colectiva del conocimiento. Esto implica el desafío de manejar los

conocimientos base que aseguren una participación real y no un engaño o un como si de la participación.

Nuestrxs estudiantes de ciencias de la educación en ocasiones ya son docentes, o bien trabajan en el sistema educativo o lo harán siendo graduados. Posiblemente se desempeñarán en la formación docente, en cargos de gestión en la educación o bien en las aulas. De este modo, uno de nuestros propósitos del trabajo con MP se orienta a formarles en ellas a fin de que cuenten con herramientas para la construcción de conocimiento más allá del ámbito académico, interpelando a las instancias de formación docente y a las escuelas con posibilidad de llevar adelante procesos de investigación.

En este aspecto desde los espacios de formación en investigación en educación del Área de Metodología del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján articulamos con el proyecto de investigación y extensión “*Formación Docente e Investigación: La institucionalización de la investigación en el sistema formador, la formación docente inicial en investigación educativa y la investigación como formación continua a partir de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional (2006).*” DISPOSICIÓN DISPCD-ELUJ:0000149-21 dirigido por María Ana González. El propósito es tender a la curricularización de la extensión al tiempo que se llevan adelante prácticas de investigación real para la formación metodológica de les estudiantes.

Referencias bibliográficas

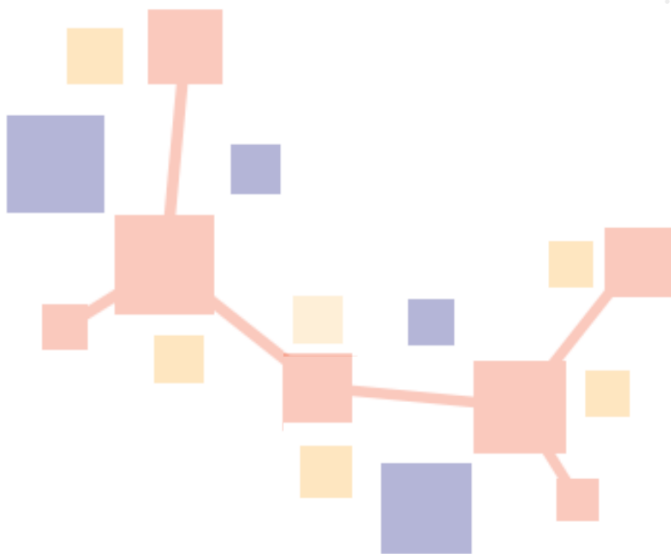
- Elliot, J (1993) El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid, Morata.
- Fals Borda, O. y Rhaman, A.M. (1992). La situación actual y perspectiva de la Investigación Acción Participativa en el mundo.
- Michi, N. (2020). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante. En P. Medina Melgarejo (coord.), Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación (pp. 72-89). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Rigal, L. (2008). La Investigación Acción Participativa. Documento de Trabajo CIPES.
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2023). La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Segato, R. (2015). La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Ed. Prometeo Argentina.

Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata.

Tecnologías digitales en la Formación en Investigación en Educación



TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: PROBLEMATIZACIONES

Marcela Pacheco²⁵

Pensamos que es necesario reflexionar sobre un eje que problematice la inclusión de la tecnología digital en los procesos formativos de quienes investigan e investigarán, al menos por tres cuestiones. La primera se vincula a la interpelación epistemológica a la que es necesario someter la transformación producida en los métodos tradicionales; la siguiente refiere a la digitalización de la práctica educativa y, finalmente, la tercera cuestión se relaciona con el impacto de las inteligencias artificiales generativas en la formación del futuro de la investigación educativa y su enseñanza.

Viejos métodos transformados

Sabemos que los métodos y técnicas que validamos en investigación educativa fueron contruidos en la historia de la investigación social en general. Han requerido redefiniciones propias a la luz de nuevas interrogaciones epistemológicas necesarias a la hora de su implementación. Los tiempos de la investigación –y con ella, sus procesos– se modifican al utilizar herramientas digitales. Las notas de campo digitales, la posibilidad sencilla de registro audiovisual, las grandes bases de datos y la magnitud de la capacidad de cómputo, las imágenes para visualización, entre otras, son ejemplos de transformaciones prácticas en curso que necesitan ser comprendidas y articuladas de manera consistente con el enfoque epistemológico adecuado. Problematizar en clave de vigilancia epistemológica y metodológica pareciera ser necesario.

La educación en el escenario digital

Por otra parte, la educación como “fenómeno” a ser interrogado, como objeto de estudio a ser construido, se despliega en múltiples escenarios digitales donde transcurre nuestra práctica, incrementados exponencialmente durante la pandemia de Covid-19. Nuevos interrogantes emergen sobre dichos escenarios: así, la idea de práctica de la investigación y prácticas educativas se entrelazan abriendo posibilidades y complejizando lo ya conocido. La

²⁵ Docente de la Universidad Nacional de Córdoba. marcela@ffyh.unc.edu.ar

plataformización, la hibridación, el poder performativo de la mediación tecnológica digital etcétera, se convierten en temas de investigación que dan paso a múltiples trabajos de diversas escalas y distintos abordajes.

La inteligencia artificial generativa

Por último, una nueva escala de interrogación se abre con el acceso público a las innumerables aplicaciones de inteligencia artificial generativa (IAG) –iniciado a fines de 2022 con el Chat GPT, pero incrementado diariamente–, proponiendo automatizaciones de diversos procesos cuya delegación es al menos inquietante.

Las aplicaciones de IAG proveen de traducciones, sugerencias de temas, estados del arte, escritura, resúmenes, tablas, ideas para continuar, gráficos, análisis de datos entre otros productos –con muchos errores, pero en mejora continua– propios de la tarea de investigar o de los ejercicios para aprender a hacerlo. Esto hace que sea necesario repensar tanto nuestras prácticas de investigación como las de su enseñanza, los diseños didácticos y los aprendizajes que esperamos que sucedan.

Es así que proponemos conversar sobre los desafíos que se abren a la formación en investigación de estudiantes de ciencias de la educación, e interrogarnos en términos pedagógicos sobre cómo abordarlos. Nos preguntamos entonces:

1- ¿Es necesario problematizar el uso de tecnologías digitales en la formación en investigación de estudiantes de ciencias de la educación? ¿Son equivalentes en el sentido epistemológico las técnicas tradicionales cuando se las trasladan a la virtualidad? (entrevistas por videoconferencia o encuestas por internet) ¿Cómo articular la formación profunda y lenta de los procesos que involucran la construcción de los instrumentos con la sencillez de su aplicación o uso? ¿Qué es necesario conocer de los softwares? ¿Cómo cuidar las bases de datos y –por lo tanto– la privacidad de las identidades?

2- Si bien es cierto que la digitalización del mundo de la educación ha sido un proceso, la pandemia generada en el mundo entero la aceleró a una escala impensable. Quedan pendientes como objeto de interrogaciones y como formas de enseñanza de la investigación los modos en que se practicó la educación en contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). Aún no ha sido debidamente analizado ni sistematizado el inmenso proceso acaecido. ¿Cuáles

son los aspectos más relevantes a abordar? ¿Qué transformaciones se sostienen y cuáles no?
¿Qué nuevos escenarios se han consolidado?

3- ¿De qué manera incluimos o no las aplicaciones de IAG en la formación en investigación?
¿Cuáles son los recaudos a tener en cuenta para hacerlo? ¿Qué aprendizajes afectamos cuando
delegamos tareas –aun las repetitivas o aburridas– en la IAG? ¿Cómo adecuamos las pautas
éticas de producción de conocimiento a las prácticas con IAG? ¿Cómo se incrementan las
brechas económicas, sociales, de género con su uso? ¿Qué aspectos y con qué profundidad
quienes enseñamos debemos comprender las IAG para incluirlas en la formación?

PROBLEMAS DERIVADOS DE LA PREDICCIÓN EN MODELOS DE DATOS MASIVOS: EL FENÓMENO DE SOBREAJUSTE Y LA PARADOJA SIMPSON

Jorge Lorenzo²⁶

Introducción

Los sistemas predictivos basados en el análisis de conjuntos masivos de datos están sujetos a diferentes tipos de sesgos. No es posible enumerar aquí todos ellos, pero algunos ejemplos sencillos pueden ayudar a comprender de qué manera los sistemas predictivos basados en correlaciones pueden cometer errores de predicción que es necesario detectar para optimizar el comportamiento de los sistemas automáticos, especialmente aquellos en los que se delega la toma de decisiones. Este tema está siendo largamente discutido en el ámbito del aprendizaje automático, por lo cual no pretendemos contribuir a esa discusión; nuestra intención es más modesta: enfatizar la necesidad de comprender el diseño de algoritmos, especialmente si estos se incorporan en la cadena final de toma de decisiones. Si en ello se juegan cuestiones que afectan a las personas, este requisito se vuelve una necesidad ética y, por tanto, susceptible de regulación.

Predicciones basadas en correlaciones y ajustes del modelo

Sin duda un modelo muy conocido y estudiado en estadística es la correlación entre variables, popularizado como coeficientes de correlación. Actualmente existen diversos modelos, desde los que trabajan con dos variables X e Y , hasta modelos multivariados, lineales, no-lineales, bayesianos, y más. La potencia de estos modelos se basa en el siguiente razonamiento: si conocemos el comportamiento de una variable X , y dicha variable muestra covarianza (varianza conjunta) con otra variable Y , entonces ambas variables comparten su variabilidad sistemáticamente. En otras palabras, la varianza compartida entre X e Y no es aleatoria y puede explicarse la determinación de una respecto de la otra, a través de los coeficientes adecuados. La covarianza se traduce en valores, que usualmente se expresa en coeficientes de asociación/correlación. El coeficiente de correlación de Pearson es el más utilizado como

²⁶ Docente de la Universidad Nacional de Córdoba. jlorenzo262@gmail.com

ejemplo en los textos introductorios a la estadística. Este coeficiente puede alcanzar cualquier valor entre 1 y -1. Cuando el valor se aproxima a la unidad (aún con valor negativo), indica que la relación entre X e Y es fuerte; al contrario, los coeficientes que aproximan el valor 0, indican que la relación entre las variables es insignificante o nula. El signo de los coeficientes indica si la relación es directa o inversa. Un coeficiente de determinación es el valor del coeficiente de correlación elevado al cuadrado, y representa una medida a través de la cual, es posible explicar la variación conjunta. El coeficiente de correlación de Pearson es una herramienta explicativa muy potente que se puede generalizar a más de dos variables. En estadística, los modelos de más de dos variables reciben el nombre de modelos multivariados, que, en este caso, significa que podemos usar una diversidad de variables predictoras. Muchos algoritmos de IA emplean como técnica estadística subyacente, la lógica de la predicción basada en asociaciones o correlaciones.

Con la creciente acumulación de datos de rendimiento académico, una aplicación que comienza a cobrar fuerza en el ámbito educativo, es la posibilidad de usar un conjunto de variables predictoras para predecir el comportamiento futuro del estudiantado. Los SIGED (Sistemas de Información para la Gestión Educativa) son plataformas tecnológicas utilizadas por instituciones educativas y gobiernos para administrar, monitorear y analizar datos relacionados con el sistema educativo. Estos sistemas permiten gestionar información sobre estudiantes, docentes, infraestructura, programas educativos, evaluaciones y más. Su principal objetivo es mejorar la toma de decisiones en la educación, facilitando la planificación, seguimiento y evaluación de políticas y procesos educativos. Se espera que esta información contribuya a mejorar la calidad del sistema educativo, facilitando la toma de decisiones a partir de información (mayormente cuantitativa). Los SIGED pueden combinar información proveniente de diversas fuentes de datos (v.g. socioeconómicos, educativos, censales, catastrales, etc.); para manipular toda esta información los modelos algorítmicos aportados por la IA resultan fundamentales, dado que estos ofrecen perfiles más exactos para predecir el comportamiento futuro de un estudiante, dada la gran cantidad de variables que pueden manipular simultáneamente. No obstante, se debe ser muy prudente a la hora de interpretar estos modelos, dado que sin un soporte teórico que los justifique, la potencia del cálculo puede arrojarnos una pléyade de datos imposibles de descifrar. Asimismo, la complejidad de un algoritmo no es garantía de que las predicciones sean las mejores. Esto es lo que usualmente se conoce como sesgo. En los párrafos que siguen retomaremos el ejemplo de dos variables, para entender en modo llano el concepto de sesgo y error de predicción.

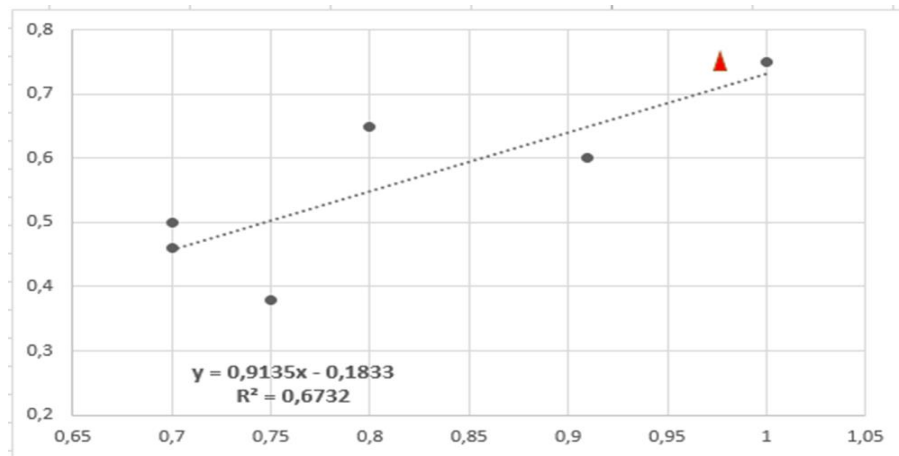
Un ejemplo de sesgo de predicción

Partiendo de un modelo bivariado, esto es donde solo intervienen dos variables X e Y , es posible verificar: a) si ambas se hallan correlacionadas; b) el sentido de la correlación, y c) la magnitud de la correlación. El modelo de partida siempre es la recta de regresión. Dicho de modo simple, se emplea como modelo, la ecuación de una recta para verificar el grado de correlación entre X e Y . Si el grado de ajuste que muestra la recta de regresión es relativamente bajo, es posible modelizar el conjunto de datos con un modelo no lineal. En tal caso se usan polinomios de un grado mayor al de la recta (téngase en cuenta que la ecuación de la recta es un polinomio de grado uno). Ahora bien, no es posible ajustar por polinomios indefinidamente, puesto que, en algún punto, la curva resultante comienza a sobre ajustar a los datos de entrada, y ya no es posible predecir con exactitud datos que no se encuentren dentro de los que se usaron para calcular el polinomio. Se dice entonces que: un modelo predictivo está sobre ajustado (*overfit*) si su capacidad de predecir más allá del conjunto de datos de entrada decae con la exactitud de predicción lograda con los datos originales. Esto es conocido en estadística como el problema sesgo-varianza: para reducir el sesgo (mejorar el ajuste), se deben escoger estimaciones no lineales hasta un cierto punto, ya que cualquier mejora en la predicción en los datos de entrada, supone un desajuste creciente en nuevos datos. En grandes volúmenes de datos, el lote utilizado para entrenar un algoritmo, puede contener sesgos que invalidan las predicciones por efecto del sobreajuste.

La importancia de cotejar los modelos predictivos

Sean X e Y dos variables aleatorias, en ejes cartesianos los valores de X ocupan el eje de las abscisas (horizontal), y los valores de Y el eje de ordenadas (vertical). El siguiente gráfico muestra una regresión lineal.

Figura 1: modelo de regresión lineal



La ecuación de regresión consiste en encontrar una recta que pase a una distancia equidistante de todos los puntos que forman los pares ordenados (X; Y), que para este ejemplo son seis valores (puntos grises). Técnicamente es una recta ajustada por el método de mínimos cuadrados. En una situación en la que deseamos predecir un valor de Y, que no está contenido en el conjunto de datos originales, usamos la recta de regresión para proyectar el valor de X e Y sobre la recta, generando un nuevo par ordenado (X; Y'). Si nuestro modelo funciona bien, la predicción que hagamos deberá estar muy próxima al valor real del dato que desconocemos (el error de predicción es el mínimo posible).

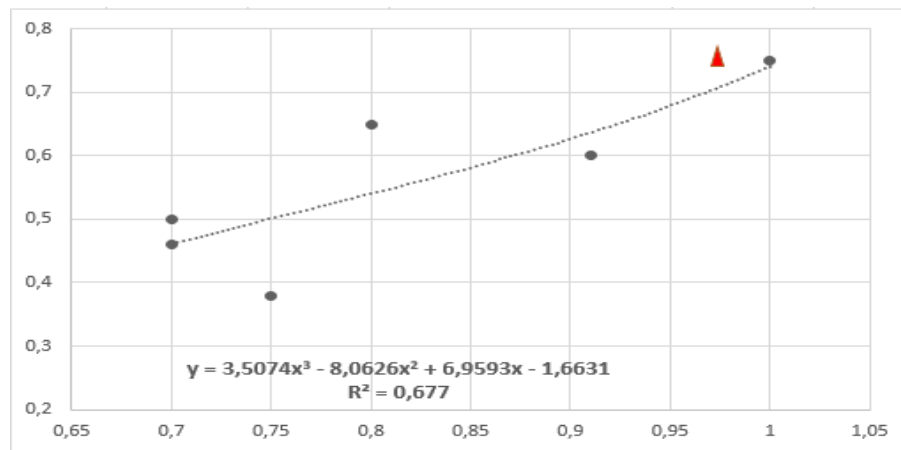
Repasemos el ejemplo de manera gráfica y luego el algoritmo. Imaginemos que deseamos encontrar un valor de Y que se halla entre los valores 0.7 y 0.8, simbolizado en el gráfico por el triángulo rojo. En este ejemplo, sabemos que X e Y están correlacionadas, por lo tanto, sabemos que los valores del segmento de X entre 0.95 y 1, contienen a los valores de Y entre 0.7 y 0.8. Nótese que en el cuadrante que cruza los valores de X e Y antes definidos, contiene un segmento de la recta de regresión y el valor buscado de la variable Y. La precisión con que podamos ubicar el valor representado por el triángulo rojo, estará dada por la distancia entre éste y la recta. En este caso, es un error mínimo. El método de cálculo de valor de Y que buscamos predecir, estará dado por la sustitución del valor X en la ecuación de regresión: $Y=0.9135*(X)-0.1833$. Esta ecuación es un polinomio que nos permite hallar cualquier valor de Y, a partir de cualquier valor de X. La pregunta es ¿con cuánta precisión los valores de X nos darán valores adecuados de Y? En otras palabras, ¿cuál es el grado de covarianza entre estas variables? Recurrimos aquí al coeficiente de determinación R^2 , que es el cuadrado del coeficiente de correlación. Una propiedad interesante del coeficiente de determinación es que

sus valores se pueden interpretar como la varianza explicada en Y, por efecto de la variación de X. Salteando esta explicación técnica tenemos que $R^2 = 0.6732$, este valor lo podemos multiplicar por 100 y obtenemos el porcentaje de la varianza explicada en Y, por efecto de la variación de X; esto es, el 67.32% de la variación de Y queda explicada por la variación de X.

Ajustar el modelo

En este punto, podemos preguntarnos si es posible mejorar la predicción, pasando de un coeficiente lineal a uno no lineal. Lo que pretendemos es complejizar la ecuación de la recta, para obtener un polinomio con más términos. Si la ecuación de la recta es un polinomio de grado uno, agregando dos términos más al mismo, obtenemos un el polinomio de grado tres que ajusta una curva a los datos. En términos más sencillos, la recta tiene como ecuación la siguiente expresión: $ax+b$, donde a y b son constantes que definen la pendiente y la intersección al origen. Es básicamente un polinomio de grado 1. Para construir un polinomio de grado tres, necesitamos agregas los siguientes términos a la ecuación: $ax^3 - bx^2 + cx - d$. En esta expresión, X representa cualesquiera de los valores que puede tomar esa variable, mientras que las expresiones a, b, c y d, son constantes. Como puede verse, la complejidad de la ecuación crece a medida que agregamos nuevos términos. La pregunta en este caso sería si utilizamos una estimación no lineal basada en el polinomio, ¿en cuánto mejora la predicción del valor de Y? Retomando el modelo sobre el que estamos trabajando, tendríamos la siguiente gráfica:

Figura 2: modelo de regresión no lineal (polinómica g3)



Lo que observamos es una ecuación más compleja, ya que el polinomio tiene más términos que la ecuación de la recta. Pero lo que interesa señalar es el cambio en el valor del coeficiente de determinación. Con un polinomio de grado tres este valor pasa a ser $R^2 = 0,677$; la varianza explicada en Y, por efecto de la variación de X ahora es el 67.7%. La mejora en la predicción puede estimarse de la sustracción entre los dos valores del coeficiente de determinación, y entonces tenemos que la mejora predictiva del modelo es de: $67.7\% - 67.32\% = 0,38\%$. La conclusión en este caso sería que: pasar de un modelo lineal, a uno no-lineal, basado en el agregado de términos a la ecuación de la recta, no ha mejorado la predicción significativamente. Por principio de parsimonia estadística, debería usarse la ecuación de la recta. La parsimonia en un algoritmo o unidad de medida, es la simplicidad que ofrece en un contexto empírico particular.

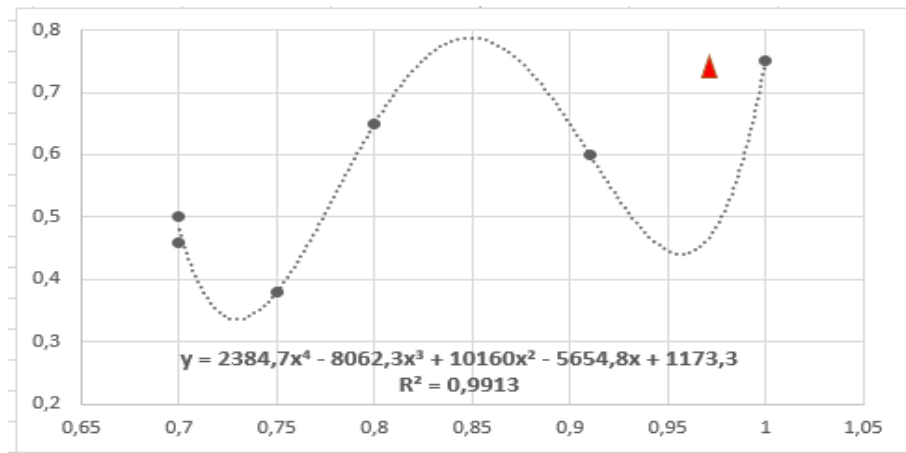
Ir más lejos es sobre ajustar el modelo

Puesto que estamos trabajando con un modelo muy simple, es posible dar un paso más y ajustar una curva que pueda pasar exactamente por todos los puntos de los pares ordenados. La manera de hacerlo es agregar términos al polinomio de grado tres, hasta conseguir un ajuste perfecto. Dado que tenemos seis puntos en el plano cartesiano, el polinomio correspondiente es de grado cinco, y se expresa por la siguiente ecuación:

$$Y = ax^4 - bx^3 + cx^2 - dx + e$$

Con esta ecuación logramos un ajuste perfecto para los seis datos de entrada que son los pares ordenados X; Y, la representación gráfica que se muestra a continuación expresa también los valores de las constantes (a, b, c, d y e).

Figura 3: modelo de regresión no lineal (polinómica g5)

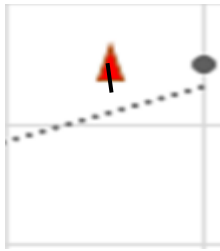


Nótese que esta nueva ecuación, mucho más compleja que la ecuación original, mejora la predicción hasta un 99,13% ($R^2 = 0,9913$). Al compararse con la predicción realizada con la ecuación de la recta concluiríamos que de 67,32% a 99,13%, la mejora se estima en 31,81%, y en este punto estaríamos tentados a inferir que un polinomio de grado cinco alcanza una presión casi perfecta.

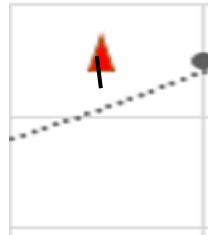
Ahora bien, reparemos en el dato que habíamos señalado con un triángulo rojo, ese es un dato que no está en el conjunto de datos originales con que se estimaron los diferentes modelos. Aquí resulta fundamental reparar en el concepto de predicción, ya que, lo que se busca con todas estas ecuaciones es aproximarse lo más posible al valor del dato ausente, ese que no está en el conjunto de datos originales y que supone la incógnita con la que estamos trabajando. Una manera de estimar el grado de error que estamos cometiendo, resulta del cálculo de la distancia donde se encuentra el dato que se desea encontrar y el segmento de recta (o curva), que usamos para posicionarlo. Las gráficas que siguen muestran esta situación.

Figura 4: error de predicción

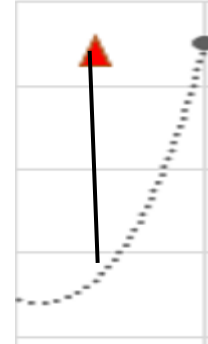
Regresión Lineal



Polinomio g3



Polinomio g5



En las gráficas de la figura 4 se muestra la distancia entre el dato que hemos agregado a la serie y el error de predicción obtenido en base a los tres modelos utilizados. Lo que se aprecia es que mientras más compleja la ecuación, mayor el error de predicción, en este caso graficado como distancia del triángulo hasta la recta – curva. Observamos que el polinomio grado 5 tiene una precisión casi perfecta para el conjunto de datos, pero falla de manera dramática en ubicar en la curva un nuevo dato que no pertenece al conjunto original con el que se calculó la ecuación. Basados en este ejemplo, supongamos ahora que se desea estimar el rendimiento obtenido por un alumno, basado en el rendimiento de un conjunto de alumnos de su misma clase. Ese conjunto estaría representado por los puntos redondos y grises en las gráficas, el rendimiento que pretendemos predecir sería el triángulo rojo, un alumno que no pertenece al conjunto original. El sobreajuste del modelo explica el error que se comete a medida que ajustamos la ecuación de regresión sobre el conjunto de datos originales, al punto en que alcanzamos una predicción casi perfecta; no obstante, el grado de error aumenta considerablemente para un dato que no está en el conjunto original. En los casos de algoritmos que trabajan sobre grandes conjuntos de datos, como los que se utilizan en aprendizaje automático o redes neurales, éstos son extremadamente complejos y detectar el sobreajuste del modelo es una tarea que requiere un cuidado excesivo. Pero, de no cotejar con la realidad las predicciones realizadas con estas herramientas de análisis masivos de datos, se corre el riesgo de tomar por “acertadas” las predicciones cuando en realidad el grado de error puede ser muy alto. Los sistemas de alerta temprana que se emplean para detectar a estudiantes en riesgo, utilizan muchas veces este tipo de modelos predictivos, y el sesgo de sobreajuste nos advierte de la necesidad de contrastar los resultados con metodologías apropiadas y no confiar acríticamente en sistemas automatizados.

Soluciones técnicas al problema del sobreajuste y mas

En modelos muy complejos de aprendizaje automático existen soluciones para el problema de sobreajuste en la predicción, por ejemplo, puede calcularse el nivel de complejidad óptimo del algoritmo, o pueden utilizarse modelos de regresión que consideran de antemano esta situación en un proceso que se denomina regularización (v.g. regresión Ridge; Red Elástica). Si no fuera posible emplear modelos de regresión, existen modelos alternativos (v.g. árboles de clasificación; método de *cluster*). Podríamos seguir enumerando alternativas, pero interesa destacar que una parte de la solución al problema de predicción no es simplemente mejorar el algoritmo, el método o el modelo. Se trata de una pregunta de carácter ético, ¿hasta qué punto toleramos predicciones con alta tasa de error? Si las decisiones involucran lo que ocurrirá en un futuro con los estudiantes, debemos prevenirnos del deslumbramiento de la capacidad técnica si no estamos seguros hasta donde se extiende el error que se pueda cometer con un modelo automático, más aún si las decisiones que se tomen no sean reversibles. Esto es especialmente relevante dado que hasta el momento no se conoce ningún método infalible para capturar sesgos en los lotes de datos de entrenamiento de los sistemas automáticos. En otras palabras, los errores se detectan una vez cometidos, y estas fallas en las predicciones pueden ser exponenciales. Por tanto, las decisiones incorrectas basadas en un modelo defectuoso, mal utilizado, o simplemente inexacto, acarrea riesgos que deben ser anticipados, especialmente si los algoritmos que se emplean se hallan por fuera del rango de comprensión humano.

PLATAFORMAS DIGITALES Y PERFORMATIVIDAD: DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Edurne Esteves ²⁷

La incorporación de las plataformas digitales en las universidades presenta heterogeneidad en sus materializaciones y temporalidades pero a partir de la Pandemia por COVID-19 se incrementó de forma inédita propiciando una extensión extraordinaria que estaría transformando material y simbólicamente las formas en que enseñamos, investigamos e interactuamos (Carli, 2020; Maggio, 2020; Del Valle et al, 2021).

Desde esa afirmación se abre un abanico de incertidumbres sobre las posibilidades y límites que esas incorporaciones van delineando en los procesos formativos para la investigación en educación a la vez que se configuran nuevos objetos que necesitamos analizar y comprender.

En el marco del proyecto de investigación “Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la universidad”²⁸ que desarrollamos desde la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa nos preguntamos por las complejas expresiones que las tecnologías digitales están asumiendo y dentro de las inquietudes sostenemos una línea de investigación preocupada por los efectos de plataformización en los procesos formativos de las universidades.

La performatividad que nos preocupa refiere a los efectos que se producen en las instituciones por la interacción con las plataformas digitales y que trascienden el contenido objeto de la transmisión. En ese sentido, la indagación se apoya en antecedentes que postulan el desarrollo de praxis discursivas orientadas por los algoritmos estructurantes de las plataformas cuyos códigos se articularían de forma implícita con los contenidos definidos por los proyectos académico-profesionales (Czerniewicz, 2009; Ball, 2013; Gitelman, 2014; Sadin, 2017; Williamson, 2019) produciendo efectos sui-generis en las identidades educativas históricamente asentadas sobre las premisas del programa institucional universitario: autonomía, cogobierno, libertad de cátedra (Ball, 2013).

Los antecedentes revisados permiten advertir que la plataformización de la vida social (Srnicek, 2018) ha inaugurado combinaciones complejas de características diversas que hubiesen sido

²⁷ Docente de la universidad Nacional de Córdoba. edurnesteves@gmail.com

²⁸ Proyecto CONSOLIDAR SECyT (2018-2021; 2021-2023).

opuestas en otros momentos históricos pero que actualmente dan lugar a fenómenos únicos donde la heteronomía de los algoritmos parece imponerse a la solidez de las culturas organizacionales. La performatividad productiva y controladora de las plataformas parece impregnarse en las prácticas sociales y políticas mediante la delegación de las decisiones a los algoritmos (Butler, 2009; Ball, 2013; Sadin, 2017).

De acuerdo con lo planteado podemos sostener que el uso instrumental de un mediador digital lejos de separar los presupuestos epistemológicos de un área de conocimiento de los fines no académicos de las plataformas podría llegar a potenciar sus efectos. A partir de ese presupuesto nos preguntamos sobre las formas en que se expresan las performances de la interacción digital en diferentes dimensiones de la vida universitaria.

Para responder a ese interrogante construimos un modelo de análisis y realizamos una comparación, a modo exploratorio, entre características de la Plataforma para el dictado de Cursos Abiertos Masivos en Línea conocidos como MOOC²⁹ (Massive Open Online Courses) -por sus siglas en inglés- con el modelo institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.

La definición de las dimensiones de análisis y las características susceptibles de comparación requirió la construcción de un enfoque que nos permitiera realizar “rupturas epistemológicas” (Bourdieu et al, 1986) con nuestros presupuestos fuertemente arraigados en las bondades del proyecto universitario argentino. Para lograrlo recuperamos el modelo analítico de Basil Bernstein a partir de propuestas de Loveless, A. y Williamson, B. (2017) y Crawford (2022) sobre tecnologías digitales, performatividad y clasificaciones de la Inteligencia Artificial.

Loveless y Williamson (2017) sostienen que el uso de las tecnologías en los contextos educativos estaría modificando las interacciones entre docentes y estudiantes al punto de configurar una pedagogía transaccional que produciría identidades digitales de aprendizaje (p. 81). Fundamentan su argumento a partir de la noción de “identidades pedagógicas prospectivas” -propuesta por Basil Bernstein (1998)- definidas como resultado de recontextualizaciones selectivas que combinan valores del pasado histórico con disposiciones para afrontar los cambios culturales, económicos y tecnológicos. (p. 94-95). Las identidades digitales serían un resultado de las pedagogías basadas en la transacción o el intercambio asentado en fines productivos siendo los algoritmos la base fundamental de su desarrollo.

²⁹ Los MOOC se incorporaron a la UNC en 2017 mediante la firma de un contrato de adhesión con edX 1 .

Por su parte, Kate Crawford (2022) propone reflexionar sobre las prácticas de clasificación que producen las inteligencias artificiales para reubicarlas desde coordenadas socio-antropológicas que visibilicen su carga política. En ese sentido, argumenta que las categorías producidas por los algoritmos diluyen la fuerza ideológica de las decisiones humanas al presentarse como procedimientos objetivos de clasificación del mundo mediante afirmaciones que están impregnadas de decisiones políticas (Crawford 2022, p. 203). La posición de Crawford sobre la práctica de clasificación de las inteligencias artificiales nos orientó a recuperar el modelo de dispositivo pedagógico propuesto por Basil Bernstein por las similitudes que comparte con las estructuras de las plataformas. La hipótesis interpretativa que fundamenta la analogía en la noción de código como mediador de la transformación de los sistemas de conocimiento en modos de conciencia mediante principios de poder y de control (Bernstein, 1998, p. 37). Desde esa perspectiva analítica establecimos una analogía entre las plataformas y el programa institucional de las universidades públicas nacionales concluyendo que ambos pueden comprenderse como dispositivos organizacionales estructurados a partir de códigos que generan principios para diferenciar contextos -clasificación- y para crear mensajes adecuados a los contextos reconocidos -enmarcamiento-. Los principios se convierten en reglas que se adquieren en la relación de transmisión del conocimiento configurando prácticas acordes al contexto -lo permitido- o en desacuerdo -lo prohibido- (Bernstein, 1998). De este modo, los códigos algorítmicos se presentan como el objeto de estudio que necesitamos desentrañar para dimensionar las performances sutiles pero constantes que operan en los procesos de producción de conocimiento mediados por plataformas.

A partir del enfoque construido definimos cinco dimensiones de análisis para establecer las comparaciones (objeto social, gobierno, economía, comunicación y tecnología) y reconstruimos las relaciones que cada dispositivo establece entre las dimensiones. Ese primer ejercicio de indagación exploratoria nos permitió afinar el instrumento analítico al advertir que la dimensión comunicacional sería la expresión más tangible de los modos en que los códigos estructuran y distribuyen poder y control. En los permisos y prohibiciones que cada plataforma/dispositivo define para sus participantes se juega su sentido de existencia y el poder de sus límites. Las plataformas digitales presentan principios de una clasificación fuerte donde cada participante solo puede relacionarse y comunicarse con quienes los algoritmos le van indicando mientras que el dispositivo universitario ostenta principios de comunicación horizontal como legado histórico y razón de su existencia, ofreciendo herramientas discursivas para extender sus fines democráticos. En las universidades públicas todos los miembros pueden

comunicarse libremente con sus pares y con otros estamentos, mientras que en las plataformas las condiciones de comunicación son estrictas, no pudiendo cambiar las reglas ni el sentido de la asimetría entre sus participantes.

La comparación en la dimensión comunicacional ofrece algunas paradojas que se pueden comprender si se considera el modelo de gobierno de cada dispositivo. En las universidades públicas se articula de manera aparentemente la asimetría que producen las posiciones de los agentes en los campos de conocimiento (Bourdieu, 2008) con la horizontalidad de las comunicaciones que sostiene el cogobierno de claustros. En contraposición, las plataformas digitales sostienen la asimetría de comunicaciones en un modelo de intercambio comercial que trasciende los objetos mediadores de esa interacción: la adquisición de un curso mantiene la misma secuencia lineal de intercambios que la compra de un automóvil o de una vestimenta, quedando inhabilitada la posibilidad de producir mensajes por fuera de lo predefinido por el código algorítmico.

En la dimensión tecnológica la comparación no resulta tan dispar si se considera que en los ámbitos académicos conviven opciones de código abierto con productos empresariales sujetos a las leyes del mercado y a la bolsa de valores. En esta dimensión, las plataformas destinadas a la educación superior parecen aprovechar las regulaciones flexibles que subyacen a la extracción de datos de sus usuarios bajo la garantía de “acceso libre y masivo al conocimiento” poniendo en tensión los presupuestos políticos y educativos en los que se asienta la tradición de las universidades públicas.

Con respecto a los principios económicos que orientan los intercambios de las plataformas, aún de aquellas cuyo objeto es la educación, exhorta a profundizar el análisis de las complejas condiciones que se producen a partir de la convivencia de mensajes asentados en códigos algorítmicos con disposiciones emanadas de prácticas políticas históricamente fundamentadas. En esa línea, las universidades públicas nacionales tienen como principio económico regulador la distribución de recursos provenientes de los Estados Nacionales, sin embargo, la convivencia con las plataformas es una muestra innegable de las transformaciones que están operando en los modos de construir conocimiento, donde confluyen los principios ético-políticos de proyectos colectivos orientados por reglas de interacción explícitas entre sus participantes y los principios mercantiles-lucrativos de las plataformas que mediante reglas implícitas derivados de los perfiles de interacción potencian sentidos individuales que se superponen o intersecan con los sentidos educativos que pretenden transmitir.

A modo de síntesis, pero con un claro convite a seguir profundizando las reflexiones, las argumentaciones compartidas intentan habilitar nuevos interrogantes que atiendan a la estructura discursiva de las plataformas y sus efectos, que contribuyan a la construcción de nuevos objetos de estudio para abordar las complejidades y contradicciones derivadas de dispositivos cuyas lógicas operan simultánea y sostenidamente en la producción y distribución del conocimiento público.

Referencias Bibliográficas:

- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 103-113.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P.; Chamboderon, J. C. y Passeron, J. C. (1986). "La ruptura" en *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI eds. (Fragmento Pp. 27-34).
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. 1a. Edición Español. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Carli, S. M. E. (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia.
- Crawford, K. (2022). *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios*. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Francisco Díaz Klaassen.
- Czerniewicz, L. y Brown, C. (2009). Un estudio de la relación entre la política institucional, la cultura organizacional y el uso del aprendizaje electrónico en cuatro universidades sudafricanas. *Computadoras y Educación*, 53 (1), 121-131.
- Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnabar, C. (2021). "La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma". *Revista Integración y Conocimiento*, Vol. 10, N°2, 2021, págs. 163–184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171321>
- Esteves, E. M. y Pacheco, M.C. (2023). Plataformas digitales en la universidad: performatividad e identidades educativas. *Ciencia, docencia y tecnología* (69), 8-8. <https://www.redalyc.org/journal/145/14576193010/14576193010.pdf>

- Gitelman, L. (2014). Buscando y pensando en buscar Jstor. *Representaciones* , 127 (1), 73-82.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>
- Pacheco, M. (2023). Una construcción teórico metodológica para el estudio de la política pública: El caso del acceso abierto en Argentina. *Perspectivas Metodológicas*, 23.
<https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4377>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: POSTULADOS DEL MODELO DE CLASE
INVERTIDA EN EDUCACIÓN ON LINE EN LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA II DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN LUIS**

María Antonella Celi³⁰

A modo introductorio

Desde el brote inicial de la Covid-19, tanto a nivel global como en nuestro país, se presentó una situación de gran complejidad y desafío. La rápida propagación del virus no solo alteró las estructuras sociales y económicas, sino que también puso de manifiesto la fragilidad de los sistemas de salud y la capacidad de respuesta de las instituciones.

Las restricciones necesarias para contener la propagación del virus, como el aislamiento obligatorio y las limitaciones en la movilidad, crearon un ambiente de aislamiento y desconcierto. Las personas se enfrentaron a una realidad inédita y desconcertante, donde las rutinas diarias y las interacciones sociales se vieron drásticamente alteradas.

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al proceso desarrollado en la asignatura Investigación Educativa II del cuarto año de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el marco de la educación on line en el contexto antes mencionado.

Escenario de Abordaje

La presente investigación, recuperó narraciones, retomando relatos de estudiantes y docentes de la asignatura “Investigación Educativa II” de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, haciendo foco en el año 2020, pero retomando aspectos de años anteriores.

Para las narrativas, se solicitó a las/los estudiantes y a las docentes que relataran sobre su percepción de las prácticas pedagógicas al interior de la asignatura Investigación Educativa II,

³⁰ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. mariantonellaceli@gmail.com

y lo compartieran en el aula virtual de IEducativa. Cada integrante del aula virtual contaba con acceso a la lectura de lo narrado por compañeras/os, así como también con la posibilidad de realizar comentarios o aportes.

Aula Virtual IEducativa.org constituyó un espacio habitual de intercambio y construcción individual y colectiva. En este espacio, las/los estudiantes subieron sus narrativas; teniendo en cuenta la estructuración de los contenidos plasmados en el aula; así como las estrategias de trabajo de cada una/o, las estrategias de evaluación, y las consignas de trabajo grupal e individuales. En el aula virtual se condensaron todas las actividades, reflexiones, aportes, construcciones conjuntas e individuales, realizadas a lo largo del año académico.

Prácticas pedagógicas entretejidas

Todo lo plasmado no hubiera sido posible sin el intercambio colectivo, sin el protagonismo de cada estudiante y docente, con participación activa y solidaria, reinterpretando y haciendo propios los conocimientos y experiencias trabajados en el aula virtual. Retomando palabras de Edith Litwin (2008; 34) estudios muestran que *“muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo”* es por esto que *“las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación”*.

Es por este motivo que la autora (Litwin 2008; 36) plantea una posibilidad de ruptura con las experiencias *“Posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis.”* De esta manera, este complejo proceso de ruptura y reconstrucción se produce mediante el estudio de las prácticas, con un proceso de análisis conjunto y así, dotar de sentido a las experiencias, en este entramado complejo en donde la construcción colectiva es clave.

Es en el espacio áulico en donde estos procesos tienen lugar, en donde las prácticas pedagógicas tienen lugar; espacio que en la educación on line se ve modificado. Estas prácticas son la actividad diaria que *“desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”* (Díaz 2004, en Díaz Quero 2006). La práctica pedagógica es considerada como una práctica compleja, en

donde “*Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente*” (Díaz Quero 2006).

La práctica pedagógica (en este trabajo va a ser sinónimo de práctica de enseñanza) es entendida como aquella práctica que se desarrolla “*en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el <<enseñar>> y el <<aprender>>*” (Achilli, 1986, p. 7).

Clase Invertida en el Nivel Superior

Es en este entramado donde emergen los postulados del modelo Flipped Learning, puede ser entendido como “dar la vuelta a la clase” o “una clase al revés”. Permite definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del “aula invertida”: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y, a la inversa.

(...) existe una simbiosis o complementación entre la técnica del flipped classroom y el aprendizaje cooperativo: las tareas, también comúnmente conocidas como “deberes” se realizan conjuntamente y en cooperación con el grupo ya que, el docente traslada el tiempo empleado a la explicación de la materia al método flipped classroom, o tarea en casa. De este modo, el alumno ha de asimilar y comprender el contenido de más peso teórico en casa, a través de las grabaciones elaboradas por el profesor, y el tiempo en clase queda dedicado a la elaboración de tareas y resolución de problemas y/o dudas mediante aprendizaje cooperativo. (Aguilera Ruiz et al, 2017, p. 4).

Estos postulados permitieron un acercamiento diferente en el contexto en el que acontecía la educación on line; retomando la riqueza del método para el intercambio colectivo en las videollamadas por plataforma Meet y el aula virtual IEducativa.org. En estos espacios se producían diálogos, reflexiones, opiniones políticas, sociales y sobre todo educativas vinculadas a la formación del/a investigador/a. El aula virtual diacrónica y las clases virtuales sincrónicas se transformaron en espacios de intercambio dinámico, de producción colectiva, de incentivo e ilustración de lo que acontecía en los hogares, en sus vivencias, nutridas de sentidos.

Tejer puentes de trabajo, de lo colectivo, entendiendo que un aula virtual se transformó en un espacio de creación de futuros compartidos, entretejidos desde realidades otras. Estas disposiciones de trabajo se nutrieron con las sugerencias aportadas por las/los estudiantes.

Desde el equipo docente presentábamos los contenidos previstos en el programa de la asignatura, para brindar un marco general de trabajo, y luego cada espacio era desglosado. Los espacios de foro, generados al inicio del aula virtual eran espacios que permitían la interacción grupal, con la posibilidad de que cada estudiante comentara a las/los compañeras/os, así como a las docentes, y viceversa; con total libertad de hacerlo y de compartir desde canciones, frases, imágenes, etc.

Cabe aclarar que la presente experiencia de investigación se encuentra en proceso de análisis de narrativas. Por lo tanto, los resultados o lecturas son parciales y no se encuentran cerradas. Recuperar las voces de las/los actores involucrados nos permitió visualizar lo que acontecía en el aula de la asignatura Investigación Educativa II, sus temores, alegrías, vínculos con el conocimiento, y, que el aula virtual, fuera más cercana y rica en participación e intercambio.

Finalmente valorar el aporte y potencial de trabajo de las TIC en educación y la necesidad de trabajarlas transversalmente en la formación de profesores. Entendiendo la era actual, con una posibilidad de mayor organización en los espacios de trabajo, de comunicación, de intercambio colectivo, como apoyo y soporte para el desarrollo de actividades digitales.

Reflexiones finales

Reconstruir espacios nos permitió repensar los que habitábamos, construir lazos, pensar particularidades y pensarnos al mismo tiempo como sujetos.

Permitirnos el espacio para pensar estas prácticas atravesadas por la realidad de la época, por vínculos entre sujetos, entre docentes y con el conocimiento. Reflexionar ¿Tiene el modelo de Clase Invertida el potencial para transformar el proceso de aprendizaje? ¿Cómo puede un modelo de clase invertida mejorar la formación en investigación para estudiantes y profesionales? ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentamos los educadores al incorporar TICs en la formación en investigación? ¿Qué papel juegan las plataformas virtuales en la formación de investigadoras/res y en la difusión de resultados de investigación?

¿Se pueden modificar los esquemas de estudio y razonamiento convencionales del nivel superior?

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Achilli, E. L. (2004). "Investigación y Formación Docente". Laborde Editor, 4º Edición. Rosario, Argentina
- Aguilera Ruiz, C.; Manzano León, A.; Martínez Moreno, I.; Lozano Segura, M.; Casiano Yanicelli, C. (2017). "El modelo flipped classroom" International Journal of Developmental and Educational Psychology. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España.
- Díaz Quero, V. (2006). "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico" Laurus, Revista de Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Litwin, E. (2008). "El oficio de enseñar". Voces de la Educación. Ed. Paidós. ISBN 9874823860. Buenos Aires, Argentina.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: IMPACTOS, POTENCIALIDADES Y DILEMAS ÉTICOS

Oscar Hernán Cobos³¹

Un Poco de Historia

La inteligencia artificial (IA) no es un concepto nuevo; sus orígenes se remontan a la década de 1950. Durante estos primeros años, la IA era un campo emergente con teorías y experimentos pioneros que sentaron las bases de lo que conocemos hoy. En 1956, se celebró la conferencia de Dartmouth, considerada el evento fundacional del campo de la IA, donde se introdujo el término "inteligencia artificial" y se delinearon sus objetivos iniciales.

Sin embargo, durante las décadas siguientes, el progreso en IA fue limitado, principalmente debido a las restricciones en el poder computacional y la falta de grandes cantidades de datos necesarios para entrenar modelos complejos. Fue solo a partir del año 2000 que la IA comenzó a experimentar avances significativos, en gran parte gracias al desarrollo de aplicaciones y técnicas específicas.

Un punto de inflexión crucial fue el avance en el reconocimiento de imagen y voz. El desarrollo de algoritmos de aprendizaje profundo (deep learning) y el aumento de la capacidad de procesamiento de datos permitieron que aplicaciones prácticas, como el reconocimiento facial y la transcripción de voz a texto, alcanzaran un gran nivel de precisión. Muchas empresas tecnológicas comenzaron a implementar estas tecnologías en sus productos, como asistentes virtuales y sistemas de búsqueda por voz.

Además, la disponibilidad de grandes conjuntos de datos y el avance en hardware, como las unidades de procesamiento gráfico (GPU), contribuyeron a la mejora de los modelos de IA. La combinación de estos factores permitió que la IA pasara de ser una curiosidad académica para convertirse en una herramienta cotidiana en muchos casos.

³¹ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. ohcobos@gmail.com

Desventajas y Ventajas (Miedos y Utopías)

A pesar de este desarrollo, se denuncian en muchas ocasiones, desventajas potenciales de su uso futuro; entre las que se mencionan, en primer lugar; la posibilidad de exacerbar las desigualdades existentes en la sociedad. A medida que las tecnologías avanzan, los beneficios tienden a concentrarse en las manos de unos pocos, principalmente aquellos que tienen acceso a recursos y conocimientos avanzados. Las empresas y los países que están a la vanguardia en el desarrollo de IA pueden obtener ventajas significativas, lo que puede agravar la brecha entre países desarrollados y en desarrollo, así como entre individuos con diferentes niveles socioeconómicos.

En segundo lugar, la integración de la IA en el ámbito educativo plantea preocupaciones sobre la sustitución de docentes humanos. Aunque las herramientas educativas basadas en IA pueden personalizar el aprendizaje y ofrecer apoyo adicional a los estudiantes, también existe el riesgo de que se reduzca la necesidad de educadores (seres humanos). Pero los docentes no solo imparten conocimientos, sino que también juegan un papel crucial en el seguimiento, la orientación y el desarrollo de habilidades en nuestros/as estudiantes. La temida sustitución de estos roles por tecnologías pone en riesgo la calidad de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes.

En tercer lugar, se teme que el uso masificado de la IA puede llevar a una pérdida de habilidades humanas críticas esenciales. A medida que confiamos más en las máquinas para realizar tareas complejas, los individuos podrían perder la capacidad de realizar estas tareas por sí mismos. Esto es particularmente preocupante en áreas donde las habilidades prácticas y el pensamiento crítico son cruciales. Si a esto se suma una formación de base insuficiente en tecnología y habilidades digitales, puede acentuar esta pérdida, dejando atrás a las personas menos preparadas para enfrentar cambios tecnológicos rápidos y adaptarse a nuevas demandas laborales y/o profesionales.

Finalmente, se hace referencia a que la sobre dependencia de los sistemas automatizados puede hacer que las personas sean vulnerables a fallos. La dependencia de la IA para tomar decisiones importantes puede reducir la capacidad de las personas para pensar críticamente y tomar decisiones informadas por sí mismas.

Estas cuatro desventajas mencionadas, destacan la necesidad de un enfoque equilibrado y consciente en el desarrollo y la implementación de la IA, asegurando que se aborden

adecuadamente los riesgos y desafíos mientras se maximiza el beneficio general del uso de estas tecnologías.

Como contraparte, la inteligencia artificial tiene el potencial de transformar el proceso de aprendizaje de manera significativa al facilitar varias dimensiones clave del mismo, tales como un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la educación, por ejemplo, a partir de crear plataformas de colaboración en línea que permitan a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir recursos y recibir retroalimentación en tiempo real.

Además, la IA puede contribuir a un aprendizaje más significativo para nuestros estudiantes al personalizar la experiencia educativa según el nivel de habilidad, los intereses y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, lo que permite una experiencia de aprendizaje más relevante y centrada en el estudiante, y que podría de este modo mejorar la comprensión y la retención de la información. La experiencia docente nos indica que cuando los estudiantes trabajan en proyectos investigativos de su interés, los resultados tienen siempre una mayor cuota de creatividad.

La integración de la IA en el proceso de aprendizaje no solo optimizaría la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido educativo, sino que también promueve un entorno de aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades individuales. Esto es entonces lo que puede conducir a un aprendizaje más colaborativo, significativo y enriquecedor.

Impacto en el Ámbito Educativo

La hiperconectividad que se puede apreciar en muchas de las situaciones que vivimos diariamente en el aula y fuera de ella definitivamente afecta la forma en cómo se percibe y se lleva a cabo el proceso educativo.

En un entorno hiperconectado, la educación se está redefiniendo como un proceso continuo en lugar de una simple transmisión de conocimientos. Este cambio de perspectiva implica por ejemplo que, en la actualidad, la educación ya no se limita a las aulas y a los años escolares. Con el acceso constante a información y recursos en línea, el aprendizaje se ha vuelto un proceso continuo y auto-dirigido. De esta manera los estudiantes pueden aprender en cualquier momento y no solo en horarios de clase.

La disponibilidad de una amplia gama de recursos en línea ha permitido a los estudiantes acceder a diferentes perspectivas y materiales que enriquecen el aprendizaje. La educación se

vuelve entonces más personalizada, permitiendo a los estudiantes explorar temas que sean de su interés y volcarlos al trabajo de investigación de una asignatura. De este modo, han cobrado mayor relevancia las fuentes personales y/o subjetivas de interés al momento de generar problemas de investigación

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la integración de nuevas tecnologías en la educación requiere una adaptación constante tanto por parte de nosotros mismos como docentes como de nuestros/as estudiantes. La incorporación de herramientas digitales, plataformas de aprendizaje y métodos pedagógicos innovadores exige una actualización continua de prácticas y enfoques educativos; y en este sentido, no podemos simplemente improvisar.

Nuestro lugar, como docentes comprende un rol más emparentado con un facilitador (a diferencia de concepciones tradicionales que se centraban en la transmisión de conocimientos). Esto implica, por tanto, una revisión de los objetivos educativos que deseamos lograr.

En resumen, el uso de las TIC's ha transformado la forma en que se desarrolla la educación, desplazando el enfoque de una mera transmisión de conocimientos a un proceso continuo y adaptativo.

El rol del docente se ha transformado significativamente y se vuelve crucial al momento de tener que incentivar a los estudiantes a cuestionar y analizar información en lugar de aceptarla sin crítica. Esto implica enseñarles a evaluar la calidad y la validez de las fuentes, identificar sesgos y argumentar de manera fundamentada.

Como docentes, debemos facilitar actividades de reflexión y discusión que les permitan a los estudiantes considerar las implicaciones de sus interrogantes, hallazgos y enfoques, permitiendo que exploren diferentes perspectivas en sus investigaciones.

En este sentido, la asignatura Investigación Educativa es lo que llamamos, una “materia trampa”. Al empezar a transitarla, las expectativas se relacionan con el hallazgo de muchas respuestas; pero lo que en realidad ocurre es un proceso de problematización donde lo que mayormente surgen son preguntas que apelan a dinamizar el sentido crítico de quienes se encuentran cursando.

Aspectos tales como la relación o conceptualización previa que nosotros mismos tenemos con el tema y problema de investigación; los aspectos éticos específicos a tener en cuenta y las decisiones metodológicas particulares que debemos tomar en un proceso de investigación, entre

otras, no se encuentran en los manuales de manera digerida y lista para aplicar, sino que deben ser reflexionados de manera específica y diferente en cada investigación realizada.

Trabajar de esta manera, requiere del docente adaptabilidad, creatividad y un enfoque centrado en el estudiante.

Este enfoque mencionado en un contexto de hiperconectividad, implica comprender que las IA pueden proporcionar a los estudiantes acceso inmediato a una vasta cantidad de información y recursos educativos, lo que reduce la dependencia exclusiva de la información que los docentes pueden proporcionar y permite a los estudiantes explorar y aprender de manera más autónoma.

La tradicional y ya oxidada asimetría de conocimientos, donde el docente era el único poseedor del conocimiento (resabios de una educación positivista), se está transformando. Los docentes ahora debemos actuar más como guías y facilitadores en lugar de ser los únicos proveedores de información. Esto desvanece y en ocasiones revierte esa vieja dinámica de poder en el aula, con estudiantes cada vez más protagonistas en su búsqueda de conocimientos.

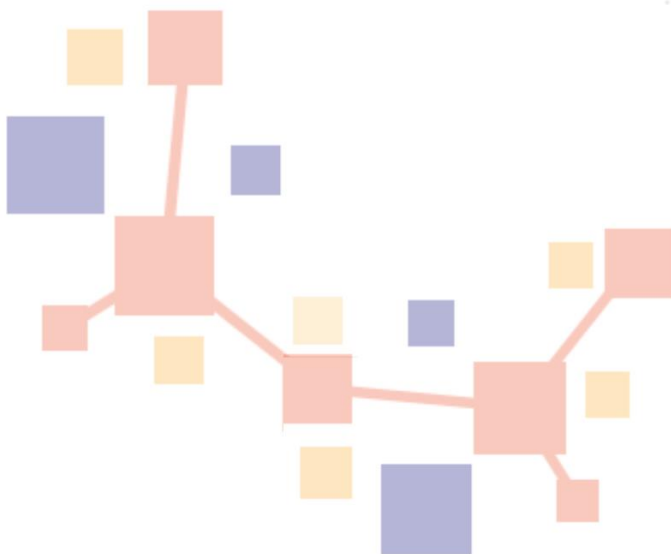
En resumen, la integración de la IA en la educación puede transformar la dinámica entre docentes y estudiantes, reduciendo las asimetrías de conocimiento y cambiando el rol del educador. Para aprovechar al máximo estas tecnologías, es esencial que los docentes llevemos adelante una formación continua y actualizada, que seleccionemos adecuadamente las herramientas según los objetivos educativos y las necesidades de nuestros/as estudiantes y que consideremos las implicaciones económicas, tales como los recursos necesarios y la posibilidad de acceso a estas herramientas.

Interrogantes Finales

Para cerrar, nos quedamos con algunos interrogantes que surgen y que merecen aun mayor debate; y tienen que ver con ¿Debemos incorporar elementos de las TIC's e IA en la formación de nuestros estudiantes? ¿En qué nos formamos si todo avanza tan rápido? ¿Hacia dónde orientamos nuestra formación y actualización? ¿Qué necesidades deberíamos cubrir con esta formación?

Debemos ser conscientes de que no nos podemos formar y actualizar en todo simultáneamente y en poco tiempo. Conocer esto, tiene un efecto liberador, teniendo en cuenta que la oferta de formación es muy amplia. Personalmente propongo que debemos elegir en base a las necesidades, nuestras y de nuestros estudiantes, en un contexto educativo local y particular.

Experiencias de Formación en Investigación en Educación en Universidades Nacionales



Nombre de la experiencia:

**DE LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA A LA PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO: DESAFÍOS EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Dra. Marcela Pacheco - Lic. Edurne Esteves - Mgter. Jessica - Arévalo - Dra. Ma. Cecilia Martínez - Dra. Jorgelina Yapur - Prof. Fabiana Palacios - Prof. Gabriel Nieve - Ludmila Gutiérrez - Martina Gigena.

Espacio curricular: Metodología de la Investigación Educativa.

Carreras: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Período de desarrollo de la experiencia: Primer cuatrimestre 2023.

Propósito/s y/o objetivo/s: Comprender el lenguaje, lógica y estructura del trabajo de investigación educativa mediante la realización de un ejercicio que permita reconocer su relevancia en la formación profesional.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: Estudiantes de las carreras de Profesorado, Licenciatura y ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan el espacio curricular, obligatorio para todas las carreras y ubicado en el ciclo básico del Plan de Estudios.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: El relato que se presenta se centrará en el Eje 2 del programa de la materia “El trabajo de conceptualización: la relación entre preguntas de investigación y la teoría. Operacionalización de los conceptos”.

Estrategia pedagógica: La propuesta de ruptura epistemológica es un ejercicio transversal en la propuesta formativa que inicia en el espacio de clases teóricas, mediante actividades de reflexión que la profesora titular propone in situ para poner en tensión afirmaciones y nociones previas sobre los problemas que interesa investigar y continúa en los espacios de trabajos prácticos, donde cada profesora asistente reorienta el ejercicio según los

requerimientos que proyecto de investigación solicita. El ejercicio se expresa a modo de relato escrito dentro del análisis de antecedentes y marco conceptual y se retoma, hacia el final del cursado, en el espacio de clases teóricas para reflexionar sobre la propia experiencia de producción y escritura académica considerando puntos de partida y logros.

Reflexiones / Aprendizajes contruidos / Desafíos: Aprendizajes contruidos en la experiencia/ desafíos: Consideramos que uno de los principales desafíos consiste en construir modos de enfocar e interpretar los problemas educativos que reemplacen las lógicas de inmediatez y simultaneidad incorporadas desde el sentido común por reflexiones asentadas en conocimientos validados con capacidad de anticipación y proyección.

II- Resumen ampliado

La presentación que compartimos recupera aspectos centrales de la experiencia lograda con el ejercicio de “ruptura epistemológica” definido como estrategia para iniciar la práctica de la investigación en la asignatura Metodología de la Investigación Educativa, que se ubica en el tercer año del Plan de Estudios (2003) dentro del Ciclo de Formación Básica y es de cursado obligatorio para las tres carreras que ofrece la Escuela en Ciencias de la Educación: Profesorado, Licenciatura y Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La propuesta formativa de la materia se organiza en torno a las prácticas centrales de un proceso de investigación en el campo educativo que se expresan por escrito en un proyecto cuyo sentido es iniciar la elaboración del trabajo final de Licenciatura. Durante la instancia de construcción del problema de investigación proponemos un ejercicio dialéctico que Pierre Bourdieu (1986) denomina “ruptura epistemológica” y tiene por objetivo identificar prejuicios y estereotipos sobre los fenómenos que pretendemos analizar, que suelen presentarse en la escritura de los proyectos como afirmaciones - certidumbres compartidas desde el sentido común o desde las prácticas profesionales - con cargas valorativas que definen lo “bueno” y lo “malo” de un fenómeno socio-educativo, las distancias entre “lo que es” y lo que “debería ser”.

El ejercicio de ruptura pretende poner en cuestión esas afirmaciones mediante el establecimiento de relaciones entre datos provenientes de diferentes fuentes y niveles de abstracción en su producción. Para lograrlo proponemos el análisis de antecedentes de investigación que evidencien alguno de los tres abordajes recomendados por Bourdieu (1986): histórico, estadístico y conceptual. El proceso de búsqueda y selección de antecedentes es

orientado por una docente invitada, del área de bibliotecología, que ayuda a elaborar estrategias de búsqueda de información y modos de acceso a bases de datos especializadas. Asimismo, acompañamos la selección de antecedentes ofreciendo bibliografía cuyo formato presenta de manera clara la estructuración de los datos y sus relaciones con categorías socio-antropológicas de diferente nivel de abstracción que permiten dimensionar los posibles problemas a indagar.

Para iniciar el proceso de investigación definimos como estrategia el abordaje de problemáticas de la universidad por ser el nivel educativo que reúne a personas de diferente trayectoria formativa-profesional y las iguala en su condición de estudiantes.

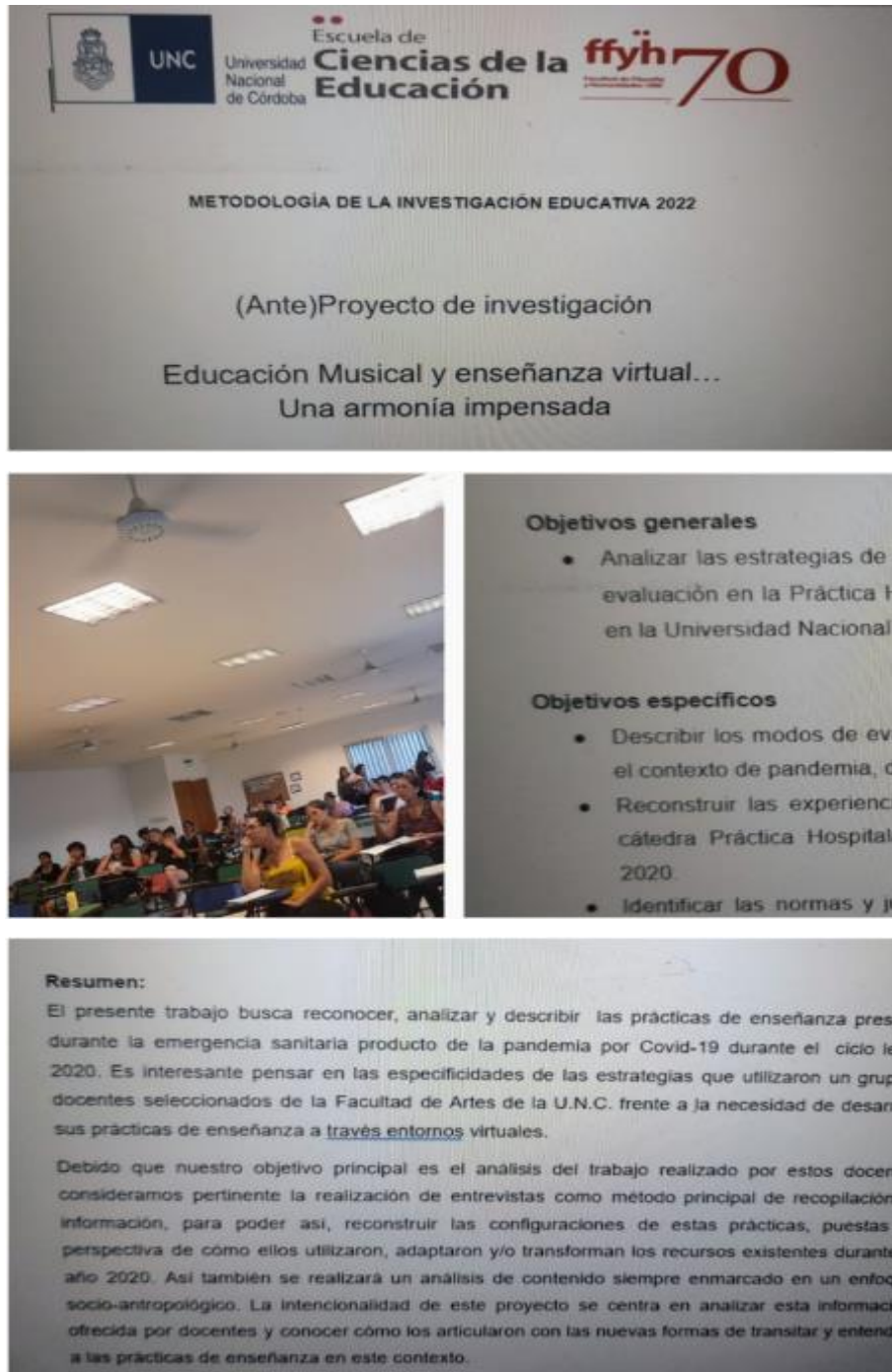
Esa decisión potenció la experiencia de “ruptura epistemológica” que es significada por los grupos de estudiantes como “un antes y un después” en el cursado de la materia y de la carrera. Expresan que supone un esfuerzo por construir miradas asentadas en procesos de conocimiento validados que les obliga a revisar los propios saberes para resignificarlos en orden a lograr la escritura académica. Mencionan que es un ejercicio vital para formular su proyecto de investigación. Valoran el espacio e importancia que les otorgamos para iniciar un proceso autoría en el campo de la educación y la producción pedagógica.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1986). La ruptura. El oficio del sociólogo (pp. 27-34). Siglo XXI Editores.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Presentaciones en Metodología de la Investigación Educativa, FFYH - UNC



Nombre de la experiencia:

**(RE) PENSAR EL LUGAR DEL/A DOCENTE INVESTIGADOR/A EN LAS
PRÁCTICAS Y ESCENARIOS ACTUALES. UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DIVERSAS**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Esp. Cecilia Anahí Manchinel - Esp. Mariano Andrés Harracá - Analía Victoria Trifonoff (Prof. Adscripta).

Espacio curricular: Metodología de la Investigación II - (4º año).

Carreras: Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

Período de desarrollo de la experiencia: 2º cuatrimestre del año académico.

Propósito/s:

- Propiciar la formación de un/a docente investigador/a autónomo/a, reflexivo/a y transformador/a de la realidad, que disponga de los conocimientos y actitudes necesarios para enseñar la valoración de los aportes de la metodología de la investigación en sus prácticas educativas.
- Promover en la o el futuro docente investigador/a una sólida formación metodológica, que fortalezca los esquemas de decisión frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y las variables que conforman los procesos de una investigación en el campo educativo.
- Iniciar al o la estudiante en la identificación de los elementos que comprende los diversos estudios de distintas estrategias metodológicas.

Objetivo/s:

- Desarrollar la capacidad de la investigación como un instrumento al servicio de la transformación de la praxis educativa.
- Comprender y analizar la investigación de la realidad en la cual van a insertarse, proporcionando herramientas metodológicas adecuadas a distintas condiciones ambientales, estimulando el protagonismo, la capacidad creativa y el pensamiento crítico.

- Comprender y afianzar la necesidad de constituirse en sujetos sociales generadores de conocimientos, integrando la práctica docente con la investigación educativa.
- Desarrollar competencias específicas de lectura, escritura académica y científica.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan:

- Eje 1: “Introducción a la investigación y la reflexividad sobre el fenómeno educativo”.
- Eje 2: “Enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos. Herramientas diversas para un campo en debate”.
- Eje 3: “Prácticas de investigación en curso en el marco de la FFHA-UNSJ”.

Estrategia pedagógica: Las estrategias desarrolladas tienen que ver con las escrituras de la bitácora como dispositivo transversal de la cátedra donde las/os estudiantes construyen narrativas desde la propia autoría. También se realizan exposiciones dialogadas de las temáticas abordadas; se plantea el aula circular; el trabajo con el cuerpo como parte de un “todo” en la presencia del aula a través de distintas dinámicas; reflexiones de casos y de la realidad del/a docente investigador/a, elaboración de hojas de ruta, entrevistas a referentes claves como estrategia de acercamiento a la realidad sobre la tarea del/a docente investigador/a en la UNSJ y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia y propuestas de trabajos prácticos antes cada temática desarrollada con una evaluación formativa y procesual, para llegar a la instancia de coloquios finales.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: Los aprendizajes construidos desde la experiencia desarrollados durante el cursado de la cátedra de Metodología de la Investigación II del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la FFHA de la UNSJ, tienen que ver con: Elaboración de la bitácora todas las clases; El uso del cuerpo como parte “de un todo”, a través de diversas dinámicas; El aula circular, como escenario donde la disposición del cuerpo y la mirada estén tensión y atención permanente; Construcción de la Hoja de Ruta; Exposiciones dialogadas de las temáticas abordadas entre docentes y estudiantes; Realización de entrevistas a referentes claves de diferentes instituciones (UNSJ, ISFD, Ministerio de Educación de la provincia de San Juan).

II- Resumen ampliado

Los aprendizajes construidos desde la experiencia desarrollados durante el cursado de la cátedra de Metodología de la Investigación II del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la FFHA de la UNSJ, tienen que ver con la elaboración de la bitácora como punto inicial en las/os estudiantes, de esta manera, además de ejercitar la escritura desde una mirada de autoría, también permite elaborar registros de observación de clase como tarea propia de la práctica docente y de investigador/a cuando se realizan los trabajos de campo, a través de la consigna ¿Qué pasó?, para luego construir un análisis desde el ¿Qué sentí? y ¿Qué pensé? de la clase como parte de una propuesta genuina y compartida con todas/os. Esos escritos, a medida que va transcurriendo el cursado, cada vez se van profundizando más. De esta manera, se genera una construcción legítima de cada experiencia, las cuales son compartidas todas las clases por quienes deseen, mostrando respeto hacia quien expone dicha escritura.

Asimismo, se lleva a cabo el uso de cuerpo como parte “de un todo”, teniendo en cuenta que somos seres íntegros y no disociados, donde buscamos la consciencia real de la presencia del “aquí y el ahora “desde el auto registro. Donde además se busca interactuar con los demás, haciendo partícipes a todos/as, incluidos docentes, puesto que las y los estudiantes se van animando a realizar propuestas para poder practicar y quizás aplicar en sus futuras prácticas docentes y de investigación.

También, durante esos momentos, se intenta correr del dictado de clases o contenidos la “mirada más clásica o tradicional” que las y los estudiantes ya en un 4º año de las carreras están acostumbrados a vivenciar, es decir, ese docente posicionado al frente, el alumnado sentado en filas uno detrás del otro “mirándose las nuca”, el o la profesora exponiendo el tema, tal vez con alguna estrategia a través de la utilización de algún dispositivo tecnológico como una presentación de un prezi o powerpoint, o la explicación en la pizarra con esquemas y/o anotaciones de palabras o frases claves, con preguntas, etc. Lo que provoca ante el emergente de poder visualizar otras maneras de abordar una clase, poniendo en valor el “cambio del escenario áulico” a través de un “aula circular”, donde la mirada y la postura corporal acompañan la propuesta, pudiendo introducir el diálogo colectivo entre docentes y estudiantes, potenciando la reflexión de lo trabajado, llevando a cabo lecturas en voz alta de los textos seleccionados con la intención de la escucha atenta y participación de debates, consultas, reflexiones, etc. Todo ello, en su conjunto, contribuyen a que luego la construcción de saberes en torno a esos contenidos sea mucho más profundos y potentes.

Además, otra de las características que marca nuestra experiencia, es la apertura desde la cátedra de consultarles a las y los estudiantes el primer día de encuentro, ¿qué quieren estudiar en Metodología de la Investigación II? o ¿qué creen que se aborda en cuanto a temáticas en este espacio? Dichas preguntas iniciales, provoca desde el equipo de cátedra “asumir ciertos desafíos”, entendiendo que vienen de cursar en un 3° año la materia de Metodología de la Investigación I, sumado a que en el 5° año de la carrera cursan la Práctica de la Investigación para luego sí poder realizar la Tesis. Es por ello, que las demandas por parte de las y los estudiantes suelen ser diversas, pero se trata de atender a las mayorías de ellas buscando equilibrios entre la propuesta de la cátedra, la selección de contenidos que se realizan, lo que se considera como importante o significativo para aprender, entre otras.

Finalmente, todo ello, conforman elementos que ayudan a construir un ambiente de confianza, de participación, reflexión y creación colectiva, entendiendo que se parte desde la ejercitación de auto observación, desde la escritura de la bitácora y el registro de su cuerpo, teniendo como premisas el respeto a una/o mismo y hacia los demás.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Experiencia de la cátedra Metodología de la Investigación II-Cs de la Educación-FFHA-UNSJ



Nombre de la experiencia:

**PENSAR LA ENTREVISTA COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DIÁLOGOS CON INVESTIGADORAS/RES,
PROYECTOS Y PROCESOS**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Prof. Adjunta: Claudia A Ferreiro y JTP: Néstor Adrián Amado.

Espacio curricular: Investigación Educativa I.

Carreras: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Período de desarrollo de la experiencia: Mayo - noviembre 2023.

Propósito/s y/o objetivo/s: Promover la formación reflexiva y crítica en Investigación Educativa desde prácticas investigativas situadas.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: 60 estudiantes de Investigación Educativa I, asignatura del tercer año de la carrera.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: a- Dimensiones ética-política y teórica- metodológica del rol del/a investigador/a en los/as estudiantes; b- Estrategia metodológica en el proceso de investigación y c- Elaboración de técnicas de recogida de datos (entrevista semiestructurada).

Estrategia pedagógica: La estrategia pedagógica fue configurada a partir del involucramiento de estudiantes en los procesos de elaboración de técnicas de recogida de información, como lo es en este caso, la entrevista semiestructurada, no desde un punto de vista instrumental sino considerando otras dimensiones (ética, política y teórico-metodológica) que hacen a su formación inicial en investigación educativa.

Para ello, se buscó construir aproximaciones a la práctica investigativa en situaciones académicas reales al tomar contacto con referentes de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la UNT. Esta estrategia propició la implicación de estudiantes en diversas actividades educativas y

procesos analíticos reflexivos tanto de forma individual, en pequeños grupos, como en el grupo-clase, en los que se interrelaciona la teoría y la práctica, significativamente.

Entre las actividades educativas propuestas destacamos tomar contacto con los equipos de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras; leer críticamente los proyectos de investigación; elaborar el guion de las entrevistas semiestructuradas para los referentes de los mencionados proyectos; su administración.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: Como aprendizajes significativos destacamos la configuración del rol del/a estudiante/ investigador/a, atravesado por decisiones ético-políticas y teórico-metodológicas. También, aprendizajes vinculados a la organización del grupo de trabajo en el proceso de la elaboración de la entrevista como técnica de recogida de datos (diseño, ejecución y análisis). En este sentido, destacamos los aprendizajes vinculados a la escritura y re-escritura crítica.

La lectura de los proyectos y otros documentos vinculantes, permitieron comprender la significatividad que tiene la elaboración de los antecedentes para la construcción del problema de investigación como así también, el reconocimiento de la implicancia que tiene la identificación de los marcos teóricos-metodológicos en las *lecturas* del campo social y educativo. Asimismo, la vinculación con docentes-investigadoras/res de distintas disciplinas resultó ser una experiencia muy enriquecedora.

Como desafío, se propiciará fomentar la inclusión de estudiantes en proyectos de investigación acreditados de modo tal que puedan visibilizarse como productores de conocimiento.

II- Resumen ampliado

Contextualización de la experiencia

En el marco de la comunicación de los proyectos de investigación aprobados para el período 2023-2026 de la Secretaría de Ciencia Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la UNT, desde el espacio curricular de Investigación Educativa I se visualiza una oportunidad de generar aprendizajes significativos al proponer a los estudiantes que se aproximen a los proyectos de investigación tomando contacto con las/os investigadoras/res referentes.

Desde la cátedra se sostiene que es fundamental para la formación inicial en investigación educativa, que el estudiantado actúe y se perciba como productores de conocimiento; de modo

tal, que puedan comprender la relevancia de este rol para su futura práctica profesional. La propuesta fue pensada para ser desarrollada a lo largo de tres unidades del programa³² proceso general de la investigación, técnicas de recogida de datos y métodos de análisis. La construcción de saberes implica que los estudiantes puedan analizar, problematizar y reflexionar acerca de la práctica investigativa en diálogo con investigadoras/res y sus producciones.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia inició en la unidad Proceso General de la IE (unidad 2) al invitar a dos estudiantes que se constituyeron como equipo para entrevistar a los docentes de la cátedra, investigadoras/res referentes del proyecto de investigación PIUNT: *La participación estudiantil, punto de partida para la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria de Tucumán*. Los estudiantes, previa lectura del proyecto, otros documentos vinculantes y la bibliografía de la unidad, pensaron los tópicos y elaboraron el diseño del guión de la entrevista.

Frente al grupo clase se desarrolló la entrevista para abordar diferentes cuestiones del orden epistemológico (aproximación al objeto de estudio), metodológico (construcción del guión, relación entre el objeto y método, rapport), y éticas (respeto por los participantes, confidencialidad). La reflexión sobre su ejecución y su análisis posterior, posibilitaron dimensionar los procesos de categorización, establecer relaciones entre la teoría y la práctica como así también dar cuenta de los procesos de formación crítica en investigación educativa. Todo ello se realizó en diálogo con las perspectivas y contribuciones del grupo clase.

“Este trabajo nos abre, la puerta en términos metafóricos a un interesarnos mucho más por la investigación educativa [...] viendo con los otros compañeros en otros proyectos este espacio nos habilita para uno comenzar a construir y saber a qué se va uno a enfrentar, cómo es la investigación educativa, qué nos interesa, nos mueve a nosotros y también nos invita, y nos reta a incorporarnos en algún proyecto” (Relato estudiante 2).

Estas instancias formativas, de manera colaborativa, fueron el punto de partida para que los estudiantes conformando equipos pudieran tener su propia experiencia como entrevistadores.

³² Los contenidos están organizados en cinco ejes temáticos. El primero contiene elementos, que se profundizan en los cuatros ejes restantes: Fundamentos teórico-metodológicos de la IE, proceso, métodos, técnicas de recogida de datos y métodos de análisis en la Investigación educativa. Cada eje hace foco en algunas cuestiones de la investigación educativa con mayor nivel de profundización y especificidad tanto en el abordaje de aspectos teóricos como en saberes prácticos, vinculados al quehacer de investigación, es decir, al “*saber hacer*”.

El grupo clase quedó constituido en veintiséis equipos de entrevistadores, a los que se les asignó un proyecto PIUNT acreditados (de la Facultad de Filosofía y Letras).

Posteriormente, los equipos tuvieron que hacer lecturas de los resúmenes de cada proyecto, ponerse en contacto con referentes de estos (directoras/res, codirectoras/res, investigadoras/res), hacer lectura de otros materiales y publicaciones vinculantes para configurar el guion de la entrevista.

Las producciones fueron socializadas y analizadas críticamente en las clases, lo que posibilitó tomar decisiones y sostener acuerdos en cuanto a los tópicos³³ y estructura de la entrevista como así también acerca de la configuración del rol de investigador/a entrevistador/a en formación.

El proceso incluyó clases de consulta en pequeños grupos, tutorías programadas y no programadas. La elaboración del instrumento de manera crítica y reflexiva posibilitó indagar acerca de la problemática elegida: objeto de estudio y finalidad en un contexto socio-histórico, disciplinar e interdisciplinar, pensar la producción de conocimiento de manera colectiva e identificar los aspectos sustantivos que hacen a los procesos sistemáticos de investigación.

Reflexiones finales

Son múltiples los aprendizajes y muy significativos para los estudiantes, la cátedra y para las/os investigadoras/res referentes de los equipos de investigación entrevistados.

Con respecto a los aprendizajes de los estudiantes, están vinculados al proceso de organización de la tarea de indagación y al de escritura y re-escritura crítica, en el que las tutorías en pequeños grupos, para discutir los avances y aprender colaborativamente, fueron una práctica epistémica significativa.

“Desde la educación pasa mucho esto de falta la vinculación entre lo que estudiamos lo teórico y nuestras prácticas y como entramos después en la escuela, esto que dijo me parece muy representativo de que pensamos en la escuela como estos moldes de barro lo podemos moldear como nosotros queremos y resulta que no, tienen sus prácticas y hay que reconocerlas y valorarlas también” (Relato de estudiante 1).

³³ Los tópicos fueron acerca del proyecto aprobado, del objeto de estudio, del proceso de la investigación y del equipo de investigación y su organización.

Además, están vinculados a la comprensión de la elaboración de los antecedentes en cada proyecto para la construcción del problema de investigación como la implicancia que tiene la identificación de los marcos teóricos-metodológicos a los que cada equipo de investigación adhiere para problematizar el campo social y educativo.

“Este espacio muy valioso, ya que durante el mismo pudimos obtener importantes detalles que usted pudo brindarnos sobre su proyecto, lo cual nos permitirá profundizar y avanzar mucho más con nuestro proceso de aprendizaje; por ejemplo, sobre cómo organizarnos para poder trabajar en equipo, cómo plasmar una idea que sea de interés para poder indagar, y también en cómo realizar, implementar o llevar a cabo una entrevista dentro de un proceso de investigación educativa” (Relato de estudiante 3).

A la vez, los estudiantes aprendieron a identificar diferencias en los modos de construir los objetos de estudio según las disciplinas implicadas (Ciencias de la Educación, Geografía, Trabajo Social, Letras, etc.) y valorar la presencia o no, del componente educativo en cada proyecto.

Los aprendizajes capitalizados por la cátedra refieren a lo generativo que fue tener acceso a los proyectos acreditados y al intercambio propositivo con los equipos de investigación en término de configurar una propuesta de enseñanza en escenarios reales y potentes. En este sentido recuperamos a Perines (2020) quien refiere a que los académicos mencionan que formar a los estudiantes de pedagogía en investigación requiere que los académicos tengan experiencia en proyectos y publicaciones: “Hay muchos recursos humanos que no están capacitados simplemente para poder enseñar a investigar, porque ellos mismos no tienen experiencia en investigación” (Perines, 2020, p. 148).

Para el caso de los referentes de los proyectos acreditados, se valoró la experiencia de participación en tareas investigativas de los estudiantes y les posibilitó dimensionar, en algunos casos, los beneficios de incorporar estudiantes del campo de las Ciencias de la Educación a sus proyectos.

Referencias bibliográficas

Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria* 13 (4), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>

III- Imágenes de la experiencia

Imágenes 1 y 2. Trabajo de discusión en pequeños grupos. Análisis, revisión y reflexión en tutorías



Imagen 3. Reflexiones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje

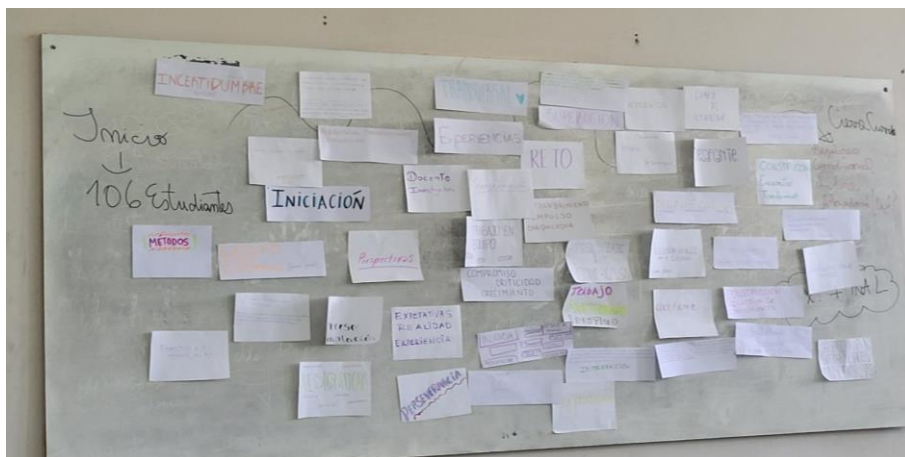


Imagen 4. Clase de cierre en el aula biblioteca, 2023.



Nombre de la experiencia:

EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. SU DIMENSIÓN EPISTÉMICA

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Profesora Asociada Lic. Claudia A Ferreiro – Auxiliar Docente Graduado Lic. Mariana Brandoni.

Espacio curricular: Investigación Educativa II.

Carrera: Lic. en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Periodo de desarrollo de la experiencia: Año lectivo 2021.

Propósito/s y/o objetivo/s: Reflexionar y contribuir a la construcción del rol de investigador/a desde procesos críticos-reflexivos.

Cantidad y Características de estudiantes a quienes está destinada: Doce (12) estudiantes. Se trata en su mayoría de estudiantes del Ciclo Superior de la Carrera y algunxs Profesores/as en Cs de la Educación.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: Relato autobiográfico, análisis de datos cualitativos, categorización y escritura académica.

Estrategia pedagógica: La estrategia pedagógica hace hincapié en la construcción de conocimientos con las y los estudiantes de manera horizontal y participativa, atravesada por las perspectivas teóricas propuestas. El proceso de producción de los relatos es uno de los modos de materialización de aquella estrategia. En esta lógica, se van configurando prácticas epistémicas (re)-creativas de la propuesta pedagógica.

Reflexiones: Aprendizajes construidos en la experiencia/ desafíos: A través de la escritura y análisis de los relatos, las y los estudiantes hilvanaron retazos de sus trayectorias educativas y (re) elaboraron e integraron experiencias de formación en investigación educativa.

Como cátedra, reconocemos que estos procesos formativos son complejos, largos, no lineales y colectivos. En ese sentido, esto es una apuesta a fortalecer las subjetividades del estudiantado como futuras/os trabajadoras/es de la educación, productoras/es de conocimiento, comprometidas/os con sus realidades socio-históricas.

II- Resumen ampliado

Contextualización de la experiencia

La propuesta pedagógica de la asignatura tiene como supuesto que el abordaje de las problemáticas socio educativas actuales exige de las y los profesionales de la educación el reconocimiento de las mismas y la asunción de un posicionamiento ético-político hacia su comprensión y transformación. En este sentido, esta propuesta se desarrolla considerando cuatro ejes: Revisión de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación educativa; Análisis crítico de proyectos de investigación socio-educativos cuya finalidad es el cambio o la mejora desde una perspectiva crítica, colectiva y democrática; Desarrollo de una práctica investigativa de carácter colectivo por parte de los y las estudiantes y Configuración del rol de investigador/a. A lo largo de este desarrollo, las producciones elaboradas por el estudiantado cobran un significado potencial para la formación de grado en investigación educativa en tanto que se constituyen en una práctica epistémica permanente. Una de esas producciones son los relatos autobiográficos acerca de su formación en investigación a lo largo de sus trayectorias educativas en un proceso de (re)-escritura creativa y colaborativa. Ese corpus empírico producido constituye la base para la elaboración de este trabajo.

Los encuentros sincrónicos y las intervenciones en los foros del aula virtual, fueron los espacios de mayor valor para mí. Al intercambiar ideas y opiniones y escuchar las experiencias y aportes que realizan las profesoras de la cátedra o mis compañeros, muchos de ellos docentes, mis dudas, miedos, incertidumbres se transforman en certezas, pero, al mismo tiempo, surgen nuevos interrogantes que me motivan a continuar adentrándome en el campo de la investigación educativa (Relato 11).

Desarrollo de la experiencia

Durante la pandemia, se llevó a cabo el trabajo colaborativo de manera digital que se extendió a lo largo del segundo cuatrimestre del año académico 2021. En ese contexto de encuentros participativos sincrónicos, actividades asincrónicas -drive, aula virtual-, se le solicitó a cada estudiante que escribiera un relato autobiográfico en el que focalizaran en su formación en investigación. Se les brindó la siguiente orientación: escribir un texto narrativo autorreferencial, organizado cronológicamente o a partir de tópicos de interés relacionados con la propia experiencia de formación en investigación. Para elaborarlo, debían tener en cuenta las

características de la documentación narrativa a partir de los aportes de los autores trabajados³⁴. Compartimos un fragmento.

El tercer, cuarto y quinto año de la carrera fueron claves en cuanto a experiencias que acrecentaron mi interés por la indagación y sistematización del conocimiento en el campo educativo. Investigación educativa I de tercer año fue la materia que marcó un cambio, un despertar de conciencia epistemológica diría yo, porque me aportó no solo conocimientos más profundos sobre la práctica investigativa, sino también cuestiones referidas a la selección, elaboración y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos en terreno, que hasta ese momento desconocía o aplicaba de modo cotidiano por su uso frecuente en otros espacios, por ejemplo las entrevistas, la observación, que después supe que hay distintos tipos de observación según el grado de implicación del observador y que hay también diferentes tipos de entrevistas según el grado de estructuración, el número de participantes y que existen pasos y criterios que es necesario seguir para una correcta recolección de información (Relato 1).

Como segunda instancia, los y las estudiantes, socializaron sus relatos en el grupo clase. A partir de ello, se conformaron dos grupos de trabajo, se enumeraron y distribuyeron los relatos con el fin de hacer lecturas cruzadas y construir categorías de análisis. Algunas de ellas fueron: Concepción de la formación en investigación educativa,

..distintas materias de la carrera me fueron brindando herramientas teórico-prácticas para problematizar, reflexionar y comprender el campo educativo, la lectura de bibliografía de autores representativos, los marcos legales me permitieron familiarizarme con el lenguaje y las teorías, posteriormente la participación en distintas actividades de escritura académica, observación y análisis de situaciones socio-educativas que realicé de modo individual y grupal me posibilitaron poner en diálogo la teoría aprendida (Relato 1).

La cursada de investigación educativa me brindó las herramientas para poder tener una mirada crítica de la realidad, acceder los marcos teóricos con una mirada más reflexiva, poder construir categorías de análisis y métodos de validación científica que den estatus científico a los

³⁴ Rivas Flores, J.I. (2012). La investigación biográfica y narrativa. El Sujeto en el centro. En J. Martí; M. Puig y J. Gil Gómez. *Aprendizaje permanente. Competencias para la formación crítica: aprender a lo largo de la vida* (81-91). CReC.

Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción- formación dedocentes. En M.D.C. Passeggi, y E. Souza (Orgs.). *Memoria docente, investigación y formación* (131-152). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

informes académicos elaborados durante el último tramo de mi formación académica del profesorado. Fue en este tramo formativo que surgió en mí un verdadero interés por la investigación educativa y decidí continuar con el cursado de la licenciatura (Relato 5).

Significaciones de las propuestas pedagógicas del área de investigación educativa,

Mis docentes, me permitieron ampliar las bases; el vocabulario, establecer objetivos de trabajo de investigación, a posicionarme en un paradigma, y con ello en un método, ha rever lo hecho, a ampliar las formas de búsqueda, a incursionar en formas legales de escritura (Normas APA), a reencontrarme con la estadística (uno de los contenidos que me fascinaron en el secundario); pero además me dieron confianza para hacer investigación, algo, a lo que me creía completamente incapaz (Relato 2).

Configuración del rol del profesional,

La formación obtenida en torno a la investigación educativa permite pensar(me) como pedagoga comprometida en la toma de consciencia y en la búsqueda constante de transformar las distintas realidades socioeducativas que nos atraviesan, en los distintos niveles y modalidades... Implica además asumir el compromiso de formarme en la investigación educativa para construir y transformar la sociedad de la que soy parte (Relato 9).

Experiencias de formación y de aprendizaje,

Este año, decidí inscribirme para cursar Investigación educativa II. Atravesados por la pandemia a nivel mundial y un contexto de muchas incertidumbres, tuve que aprender a ser alumna desde la virtualidad, a transitar espacios y modos de interacción desconocidos a construir informes académicos en forma colectiva, a poner en cuestión la teoría y la empiria desde una complejidad mucho más profunda construyendo otra mirada sobre la investigación educativa que me llevó a entender su relevancia para la mejora del sistema educativo y verme como una futura investigadora (Relato 5).

Desde lo personal, [Investigación Educativa II] es una materia que constantemente me invita a reflexionar y sobre todo a ejercitar la escritura en los diversos informes que hay que realizar. El hecho que los trabajos sean en grupo y no individuales si bien a veces requieren de una mejor organización y demandan mayor tiempo y posibilidades de encuentro con el resto de mis compañeras, siempre es fructífero el encuentro y el pensar con otros, y ese construir con otros, sobre todo. Lo valoro, lo destaco y lo agradezco para mi formación en investigación educativa (Relato 8).

La tercera instancia fue la puesta en discusión del análisis en el grupo clase, mediante un proceso horizontal desde el cual emergieron y se construyeron nuevas categorías de análisis. Dicha actividad se desarrolló entre los meses de agosto y noviembre y fue generativa de múltiples aprendizajes.

Al respecto, Torres Mendoza y otros (2017) desarrollan un enfoque de la enseñanza en la universidad con seis variantes, basado en la producción de conocimiento producto de la investigación. Una de esas variantes, denominada adquisición de conocimiento de los procesos de investigación, promueve que las y los estudiantes aprendan el conocimiento disciplinario (Investigación Educativa) experimentando los métodos, habilidades, prácticas y recursos propios de la investigación.

Reflexiones finales

A través de la escritura y análisis de los relatos, los y las estudiantes hilvanaron retazos de sus trayectorias educativas y (re) elaboraron e integraron experiencias de formación en investigación educativa. Además, infirieron los modelos y enfoques de prácticas de investigación a lo largo de la vida escolar, al mismo tiempo que pudieron comprender y tomar conciencia que la enseñanza de la investigación está atravesada por posicionamientos ético-políticos, teórico-metodológicos y técnicos-procedimentales. Como cátedra, reconocemos que estos procesos formativos son complejos, largos, no lineales y colectivos. En ese sentido, esto es una apuesta a fortalecer las subjetividades del estudiantado como futuras/os trabajadoras/es de la educación, productoras/es de conocimiento, comprometidas/os con sus realidades socio-históricas.

Referencias bibliográficas

Torres Mendoza, M.; Viteri, F.; Visser-Wijnveen, G.; Taranto, E. y Portilla Faican, G. (2017). Docencia académica: una aproximación teórico-práctica en Tur Porres, G. y Valdiviezo Ramírez, E. (coord.). Docencia académica, investigación y calidad: retos y desafíos de la educación superior en educador. PESAD-UNAE EP.

III- Imágenes de la experiencia

Elegimos estas imágenes porque dan cuenta de la construcción de un producto creativo o simbólico, el cual nos remite a su proceso de elaboración.

Imagen 1. Construcción de un producto creativo



Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/741475526135509448/> <https://www.revistadinamo.com/?p=4283>

Imagen 1. Construcción de un producto creativo



Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/741475526135509448/> <https://www.revistadinamo.com/?p=4283>

Nombre de la experiencia:

DEL CURSO PRESENCIAL A LA ERA DE LA PANDEMIA POR COVID-19.

HISTORIA DE UNA EXPERIENCIA

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Sebastián Miguel, Vázquez Ferrero - Oscar Hernán, Cobos -Fabricio Orestes, Penna- Cristian Alejandro, Ulagnero.

Espacio curricular: Investigación Educativa.

Carrera: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Período de desarrollo de la experiencia: 2023.

II- Resumen ampliado

La Universidad Nacional de San Luis, pone en marcha en el año 2002, a partir de la plataforma ILIAS, el campus virtual. Hacia el año 2008, comenzaba la implementación de la plataforma Moodle. Este campus permitía la vinculación entre estudiantes y docentes, ampliando las posibilidades de comunicarse que se encontraban en ese momento, reducidas principalmente al correo electrónico. Por ese tiempo, se dictaban asignaturas obligatorias del plan de estudios como también optativas para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología y Ciencias de la Educación, y para la Licenciatura en Fonoaudiología.

El uso en general de dicha plataforma desde sus inicios por parte de la docencia fue escaso y específico; es decir que solo unos pocos profesores hacían uso de la misma. En el caso de este equipo docente, a partir del primer cuatrimestre del año 2016, la elevada matrícula de estudiantes llegó en ocasiones a presentar una proporción entre estudiantes-docentes superior a valores 100 a 1 en el caso de la carrera de Psicología. Este panorama nos condujo, como equipo docente, a implementar el uso de la plataforma Moodle en las diferentes asignaturas, entre ellas las dirigidas a estudiantes de Ciencias de la Educación, como Investigación Educativa I y el curso optativo sobre la aplicación de Pruebas No Paramétricas en Ciencias Sociales y Humanas.

Este curso optativo se constituye como un grado avanzado respecto de la asignatura Investigación Educativa I, dictada también para estudiantes de Ciencias de la Educación, tanto de la Licenciatura como del Profesorado. El optativo es un complemento a los contenidos

desarrollados en la asignatura antes mencionada, la cual concluye con el desarrollo de los contenidos relativos a la aplicación de pruebas de hipótesis no paramétricas principalmente.

La dinámica del curso es fuertemente práctica; es decir que se presentan contenidos teóricos mínimos indispensables y necesarios para que los/as estudiantes puedan decidir que prueba es la más conveniente aplicar en función del tipo de datos y objetivos propuestos. Se trabaja en muchas ocasiones con casuística disponible, pero principalmente se les alienta a traer al curso datos propios para el análisis (en muchos casos de sus Trabajos Finales de grado ya iniciados o fruto de su participación en proyectos de investigación o extensión) y de este modo avanzar en el análisis de los mismos cumpliendo así un doble propósito.

En principio, el uso de la plataforma estuvo orientado a facilitar procedimientos relacionados a la evaluación de contenidos para luego ir extendiéndose a otros como la inscripción a las asignaturas, desarrollo de teorías, proporcionamiento del material bibliográfico, coordinación de espacios de consulta y de trabajos prácticos, apoyándonos y complementando estas tareas con plataformas que no son exclusivamente educativas, tales como Facebook o YouTube.

En estos casos, la adopción de nuevas plataformas trae consigo nuevos inconvenientes o desventajas como, por ejemplo, la imposibilidad de moderar los comentarios que abarcaban desde diálogos para coordinar grupos de trabajos hasta publicaciones de venta de artículos o de contenidos no relacionados a la asignatura, no dejando otra opción que borrarlos. Otro inconveniente estaba relacionado con la aparición del material bibliográfico digital de la materia, cuya visibilidad quedaba supeditada al algoritmo de presentación de Facebook y no de un criterio de accesibilidad en función de su orden en el programa, su importancia o su intención didáctica.

Otra desventaja del uso inicial de esta plataforma se relaciona con que la misma se llevaba a cabo a partir del uso de las cuentas personales del equipo docente para mantener el contacto con los grupos, lo cual dificultaba en ocasiones el sostenimiento de un vínculo académico y profesional sostenible.

Hacia 2018, la migración hacia la plataforma Moodle permitió superar una gran parte de los inconvenientes previamente mencionados. La nueva (para nosotros) plataforma comenzó cumpliendo funciones de repositorio de materiales, de cartelera de la asignatura y como foro de consultas donde, moderadas por el equipo docente, podían responderse los temas de consulta

incluso entre las/os estudiantes. La posibilidad de contactar de manera privada a partir de mensajes con los docentes evitó que se saturen las casillas de mail y redes sociales personales.

Con la finalidad de no disminuir o perder el contacto con los/as estudiantes, se implementó el uso de los servicios de Jitsi Meet y Google Meet, para el desarrollo de teorías y consultas principalmente. Estos servicios, a partir de la posibilidad de presentar pantallas a quienes participan de la clase, son de un valor inestimable cuando, como ocurre en el caso de este optativo, se debe interiorizar en el uso de software para el análisis estadístico (Excel, Infostat, Minitab, SPSS).

Se destaca como un dato de interés que, durante el año 2019, momento en que no solo en este curso optativo sino también en el resto de asignaturas con numerosa cantidad de alumnos/as dictadas por este equipo (que ya se manejaban bajo una modalidad híbrida), se registró que un 78% de estudiantes aprobó las evaluaciones iniciales, mientras que, en el año 2020, ya bajo un régimen de virtualidad plena, este porcentaje escaló hasta el 90%. A partir de las reflexiones del equipo docente acerca de esta experiencia, se piensa que estos cambios responden (en parte) a la implementación de la totalidad del material de estudio digitalizado y mayormente elaborado desde la cátedra. De este modo, el material de estudio pudo ser adecuado a los objetivos que se propone la asignatura (no hay, por ejemplo, material bibliográfico sobranante o referencias a libros completos de los cuales solo se trabajan algunos capítulos como suele ocurrir). La digitalización de dicho material, permitió un acceso más rápido y ágil, superando a su vez, inconvenientes relacionados al tiempo y recursos económicos necesarios para adquirirlo. En resumen: el uso de estas plataformas permitió que los/as estudiantes puedan acceder al material que necesitan para la asignatura de manera rápida y prácticamente gratuita. Es además conveniente mencionar que el material digitalizado ha sido muy sencillo mantenerlo actualizado y completo, evitando de este modo algunos inconvenientes propios del material impreso o en fotocopias (material repetido, incompleto, desordenado o desactualizado, entre otras).

Se puede agregar que, desde 2019, y gracias al uso de la plataforma como mecanismo de acceso al material teórico y práctico del curso, sumado a la disponibilidad de nuestros/as estudiantes de dispositivos como teléfonos o computadoras con navegador y acceso a internet, se podía llevar adelante un ingreso in vivo al aula virtual durante las clases que fueron presenciales para poder cotejar ejercicios o resultados. De esta forma, los teléfonos móviles se transformaron en una herramienta de gran ayuda en el entorno educativo.

Por otra parte, el material bibliográfico digitalizado se complementó con clases online sincrónicas (en vivo) y diacrónicas (la misma clase en vivo se grababa y luego se subía a un canal de YouTube) para dejarla disponible en aquellos casos en que nuestros/as estudiantes estuvieran a cargo de hijos/as o trabajando durante el horario de la clase.

Estos avances en relación al desarrollo de las diferentes asignaturas a cargo, permitieron que, en marzo de 2020, cuando se hizo imposible continuar con los cursos presenciales frente a las medidas sanitarias implementadas en toda la Argentina, se pudiera dictar el curso optativo sin necesidad de llevar a cabo grandes modificaciones en el formato. Los inconvenientes en esta situación tenían relación con las dificultades para lograr una buena conectividad, debido principalmente a la masificación del uso de la red no solo en el ámbito educativo, sino también laboral y social (aunque esta situación ya es conocida y fue transitada por todos/as, no siendo exclusiva de este curso optativo).

Las herramientas digitales implementadas durante este tiempo (pre-pandémico y pandémico) nos ha mostrado otras maneras de brindar las asignaturas rescatando, preservando y tratando de potenciar aquellos elementos que resultaron de utilidad en ese contexto.

Desde el 5 de marzo de 2024, la Universidad Nacional de San Luis ha declarado por 120 días, la emergencia económica, financiera y administrativa y a raíz de ello se determinó la flexibilización de la presencialidad. Surge entonces la necesidad de implementar nuevamente los medios, mecanismos y estrategias para poder seguir brindando clases.

A modo de colofón, se destaca que la implementación del curso optativo sobre Pruebas No Paramétricas, dictado para la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, bajo esta modalidad, no ha tenido un desarrollo lineal y sin sobresaltos, pero ha brindado buenos resultados en términos del aprendizaje logrado.

III- Imagen de la experiencia

**Del curso presencial a la
era de pandemia del
COVID-19.
Historia de una experiencia**

**Curso optativo: Introducción a las Pruebas No
Paramétricas en Ciencias Humanas (Prof.
Ciencias de la Educación 2020)**

Fabrizio O. Penna
O. Hernán Cobos
Sebastián M. Vazquez Ferrero
Cristian A. Ulagnero

2002: Implementación del campus virtual en la UNSL mediante la plataforma ILIAS, permitiendo la vinculación entre docentes y estudiantes más allá del correo electrónico.

Desde 2016: Debido a la alta matrícula estudiantil, la plataforma Moodle se implementa inicialmente en la asignatura Investigación Educativa I y el curso optativo sobre pruebas No Paramétricas. Se utiliza para procesos de evaluación de contenidos y se extiende a la inscripción, desarrollo de teorías, proporcionamiento de material bibliográfico, consultas y trabajos prácticos.

Desventajas del uso de plataformas no exclusivamente educativas como Facebook o Youtube, incluyendo la falta de moderación de comentarios y la supeditación de la presentación de materiales al algoritmo de Facebook.

Hacia 2018: Moodle supera las dificultades iniciales y cumple funciones de repositorio de materiales, cartelera de la asignatura y foro de consultas. Se utiliza como un medio eficiente para el contacto entre estudiantes y docentes, evitando la saturación de correos electrónicos y redes sociales personales.

Durante la pandemia (2020): Se incorpora el uso de servicios como Jitsi y Google Meet para el desarrollo de teorías y consultas, permitiendo la presentación de pantalla, especialmente valioso para el aprendizaje de software estadístico.

Durante 2019: Modalidad híbrida con teóricos presenciales. El 78% de los estudiantes aprueba las evaluaciones iniciales.

Durante 2020: Virtualidad total debido a la pandemia. El porcentaje de aprobación en las evaluaciones aumenta al 90%, posiblemente atribuido a la combinación de material de estudio, clases online sincrónicas y diacrónicas, y otras actividades.

La mejora en el porcentaje de aprobación podría deberse a la adaptación a las circunstancias, incluyendo clases grabadas para mayor flexibilidad.

La implementación actual del curso no fue lineal, sino basada en la evaluación de resultados, la toma de decisiones pedagógicas y el diálogo constante tanto dentro del equipo como con los estudiantes.

Nombre de la experiencia:

ARTICULACIÓN INTER ESPACIOS CURRICULARES DE LA UNSL PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Lorena Di Lorenzo, Antonella Maldonado Berlo, Silvia Baldivieso, Constanza Valdez.

Espacio curricular: Taller de Trabajo Final e Investigación Educativa II.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas (FCH) Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Período de desarrollo de la experiencia: 2021 en adelante.

Propósito/s:

- Propiciar la reflexión en torno al sentido social y político de la investigación en educación.
- Favorecer la egresabilidad de las y los estudiantes.

Objetivo/s:

- Generar desplazamientos en los puntos de partida de la formación y la investigación.
- Situar a las y los estudiantes en contextos reales.
- Integrar docencia con investigación y acción socio-comunitaria, favoreciendo el inicio “temprano” y situado de sus trabajos finales.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: estudiantes de los dos últimos años de la carrera Licenciatura en ciencias de la educación.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: la investigación como una práctica social y política; diversidad epistémica; pluralidad metodológica; investigación situada, praxis investigativa.

Estrategia pedagógica: trabajamos desde la perspectiva de la práctica integral (acción socio comunitaria dinamizador de la investigación y la docencia). Equipos docentes ampliados, rondas de diálogos entre asignaturas y organizaciones comunitarias pertenecientes al Centro

de Prácticas Pedagógicas y Socio comunitarias (C.P.P.S.C.) de la FCH - UNSL. Talleres semanales para la formación en y desde la investigación.

Reflexiones / Aprendizajes contruidos / Desafíos: La importancia de recuperar los saberes contruidos en experiencias previas y de sumar al proceso de articulación a más asignaturas de la carrera, especialmente las del eje de la praxis: praxis III (3er año), praxis (IV) cuarto año entre otras.

Como desafío, la necesidad de mayor apertura al diálogo y construcción colectiva entre espacios curriculares y organizaciones que participan. Necesidad de valorar fortalezas de cada espacio y ponerlas al servicio del proyecto. Necesidad de fortalecer apoyo a estudiantes que asumen el desafío (no obligatorio).

II- Resumen ampliado

En el año 2021, dos equipos de docentes del área metodológica motivados por la necesidad de fortalecer la formación crítica en investigación comenzamos a trabajar en una propuesta de articulación de espacios curriculares para ofrecer a las y los estudiantes la oportunidad de iniciar los trabajos finales mientras accedían a los contenidos de Investigación educativa II y de retomar esas construcciones en Taller de tesis. Así ambos espacios coordinamos aspectos claves de la propuesta didáctica curricular y convenimos la necesidad de ofrecer espacios de inserción en diversos territorios, para que pudieran trabajar desde la lógica de la investigación situada. Ello devino en vínculos con el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio comunitarias de la FCH y algunas acciones con asignaturas del área de la praxis.

Estudios previos nos permitieron analizar la desarticulación vivenciada por estudiantes de la carrera entre los espacios curriculares destinados a la formación en investigación; la construcción de problemáticas educativas ficticias, teóricas o sin anclaje espacio-temporal, pensadas para aprobar, un comenzar de cero al término de la cursada y muchas veces, varios años posteriores a su finalización, el abandono de las licenciaturas y la fuga hacia el posgrado, entre otras.

La propuesta se orientó a integrar docencia, con investigación y acción socio comunitaria para iniciar a las y los estudiantes en una praxis dialógica entre supuestos, teorías incorporadas, y realidad educativa y favorecer el desarrollo de proyectos de investigación. Así Taller de Trabajo

Final recupera construcciones realizadas en Investigación Educativa II, donde se propicia la problematización socioeducativa, se articulan experiencias en territorio previas o se les habilita el acceso a través del Centro de Prácticas, con conceptos teórico-metodológicos y se generan estrategias de búsqueda de posibles docentes que acompañen el proceso.

Las docentes acompañamos el desarrollo de algunos temas en las diferentes aulas y actividades conjuntas de los grupos. Los/as estudiantes de quinto año dialogan con los y las estudiantes de cuarto, emergen puntos de contacto en relación a los desafíos y fantasmas atribuidos al trabajo final, pero también, sobre las potencialidades de comenzar tempranamente la construcción de sus trabajos finales.

A la fecha aunque la propuesta está en proceso de diseño y rediseño continuo, podemos mencionar algunos logros importantes: dos tesinas presentadas en proceso de evaluación abordando aspectos de la formación del/la pedagogo/a. Estudiantes de 4° y 5° año que construyen sus problemas a partir de experiencias trabajadas en asignaturas anteriores, y problematizando contextos en los que están insertos; procesos acompañados por las docentes que forman en investigación, la participación de directoras/res que se incorporan tempranamente y dialogan con profesores de TF y fortalecidos por el trabajo colaborativo.

Resta profundizar la articulación con demandas territoriales y ello supone mayor trabajo de la propuesta pedagógica con otros espacios curriculares. Por último, señalar que estudiantes de 4° año consideran que la articulación es una estrategia necesaria para favorecer la egresabilidad de la carrera y destacan el impacto que esta acción podría tener en relación a la permanencia. Aunque también señalan que por momentos “cuesta entender la lógica”, “cuesta comenzar a escribir” y se “vive con incertidumbre”.

A modo de cierre, dos comentarios de estudiantes en sus propias voces que nos animan a continuar apostando a la articulación “en la materia he podido recuperar cierta atracción extraviada por la lectura y el estudio, cierto asombro y dicha por las experiencias vertidas, cierto triunfo” “Me motivo cuando tuvimos que trabajar en una situación problemática porque me puso en contacto con mis deseos, pasiones y un horizonte de futuro”.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Cierre de asignatura 4° año



Imagen 2. Jornada de articulación: Praxis III, Investigación educativa II y Taller de trabajo final



Nombre de la experiencia:

**BIG DATA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EDUCACIÓN:
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS NECESARIAS**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Dra. Marcela Pacheco, Lic. Edurne Esteves, Mgter. Jessica Arévalo, Dra. Jorgelina Yapur, Lic. Jorge Lorenzo.

Nombre de la experiencia: Big Data y producción de conocimientos en educación: reflexiones pedagógicas necesarias.

Espacio curricular: Seminario “Técnicas de Recolección y Análisis de Datos”.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Periodo de desarrollo de la experiencia: Segundo cuatrimestre del año 2020 y 2021.

Docentes invitad*s: Dr. Federico Ferrero, Dr. Marcelo Smrekar, Dr. Alejandro Cuneo, Lic. Illak Zapata, Lic. Mara Grande, Dis. Beatriz Barbosa.

Propósito/s y/o objetivo/s: Reconocer a los datos masivos digitales como insumo de las investigaciones del campo educativo y explorar su construcción a partir de interrogantes pedagógicos que permitan comprender los enfoques que los subyacen.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: Entre 30 y 40 estudiantes de la carrera de Licenciatura y ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación ubicado en el ciclo profesional del Plan de Estudios.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: La reflexión pedagógica en la construcción y uso de datos masivos digitales en procesos de investigación en educación.

Estrategia pedagógica: Valorar la importancia de la formación pedagógica para interrogar la construcción y uso de los datos estadísticos digitales en el campo educativo recuperando el ejercicio de “ruptura epistemológica” que hemos propuesto en Metodología de la Investigación Educativa mediante el intercambio en clases con especialistas de otros campos

disciplinarias que convergen en la producción de conocimiento en ciencias sociales y utilizan técnicas de inteligencia artificial.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: Aprendizajes construidos en la experiencia/ desafíos. Aprendimos a construir lenguaje compartido con especialistas de diversas disciplinas que convergen en la producción de datos sobre educación y planteamos como desafío la necesidad de proponer una mirada pedagógica integral que permita comprender la potencia de los datos masivos digitales en la configuración, investigación e intervención de los problemas educativos.

II- Resumen ampliado

Presentamos una experiencia formativa que se gestó en el marco del A.S.P.O. motivado por la Pandemia COVID-19 y se fundamentó en la necesidad de comprender -desde una reflexión pedagógica- las características inéditas que conlleva el uso de entornos virtuales en la producción y construcción de conocimiento, en la enseñanza y el uso de datos masivos digitales en procesos de investigación. La experiencia transcurrió en el Seminario “Técnicas de Recolección y Análisis de Datos” que forma parte de los espacios curriculares del Ciclo Profesional orientados a la formación en investigación y se presenta como una alternativa de continuidad y profundización de la asignatura “Metodología de la Investigación Educativa” correspondiente al tercer año del Ciclo Básico en diálogo con las propuestas de “Estadísticas y Sistemas de Información Educativa”.

Durante el segundo semestre del año 2020 y el año 2021 las clases se desarrollaron de modo virtual con intercambios asincrónicos a través de la Plataforma Moodle y encuentros sincrónicos desde la extensión “bigbluebutton” (“gran botón azul”), administrada institucionalmente por la Facultad de Filosofía y Humanidades. En ese contexto, nos propusimos convertir las circunstancias en objeto de estudio y reflexión compartida con la intención de explorar los usos de las plataformas en educación superior y la construcción de los datos masivos digitales. Con esa estrategia esperábamos que nuestros estudiantes logren reconocer el uso de los datos masivos digitales en investigaciones del campo de las ciencias sociales, formular buenas preguntas que contribuyan a la elaboración de problemas de investigación educativa e identificar criterios y procedimientos básicos de análisis de información producida mediante el uso de plataformas educativas.

La propuesta metodológica del seminario se organizó en torno a la profundización del vínculo entre datos masivos digitales e investigación educativa a partir de interrogantes pedagógicos que permitan comprender los enfoques epistemológicos y políticos que los subyacen. Para ello se convocaron a especialistas de los temas definidos como centrales en el seminario y a equipos técnicos de la universidad, ministerio de educación de la provincia de Córdoba en tanto experiencias relevantes para nuestro desarrollo profesional.

Con el equipo docente definimos conceptos para que cada grupo desarrolle: Big Data, Minería de datos, Algoritmos, Analítica de Datos/Analíticas de aprendizaje, Plataformas y datificación, Aprendizaje Automático - Inteligencia Artificial, Técnicas de visualización de datos, Sesgos y predicción, Software y Software Libre, Bases de Datos. Así, al tiempo que se iban desarrollando los temas para su análisis se exploraba el uso de la plataforma Moodle para diversos tipos de intercambios: wikis para el trabajo colaborativo, foro de conversaciones, materiales de estudio textuales y audiovisuales y un glosario de conceptos elaborado por cada grupo de estudiantes que sería el principal insumo para el trabajo final del seminario.

El foco central de la experiencia se aprecia en el trabajo final integrador del seminario que consistió en la presentación de un escrito que desarrolle una situación hipotética con acciones preparatorias para un posible cambio de Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, considerando que los conceptos trabajados en el Seminario nos ofrecen horizontes poco explorados curricularmente. Para lograrlo, solicitamos que cada grupo de estudiantes participe en ese debate mediante la elaboración de un documento para ser presentado en la Comisión a cargo del cambio de Plan de Estudios que debía contener una descripción introductoria del concepto/categoría trabajada por su equipo y una serie de argumentos que fundamentan la relevancia de incluirlo dentro de un espacio curricular como contenido. Para orientar la elaboración de los argumentos con el equipo docente sugerimos los siguientes interrogantes: ¿Qué nuevos aspectos puede aportar el abordaje de ese concepto a las problemáticas educativas trabajadas en nuestro Plan de Estudio?, ¿qué desventaja conlleva ignorarlo o no trabajarlo?, ¿en qué marco disciplinar y/o espacio curricular imaginan puede incluirse ese concepto y con qué contenidos tendría relación?

La experiencia se torna relevante al entender que una parte muy importante de los datos masivos digitales personalizadas se producen en plataformas como parte de los dispositivos de gestión, enseñanza y acreditación a nivel mundial. Reconocer su aporte a la investigación educativa y

valorar la necesidad de trabajo interdisciplinario en nuestro desempeño profesional constituye un desafío contemporáneo para quienes nos formamos en las ciencias de la educación.

III- Imagen de la experiencia

Imagen 1. actividades y presentaciones realizadas en el seminario técnicas de recolección y análisis de datos (2020-2021). Escuela Ciencias de la Educación- FFyH-UNC



Nombre de la experiencia:

**ENCUENTRO INTERUNIVERSITARIO PARA COMPARTIR PROBLEMÁTICAS Y
AVANCES EN EL TRABAJO FINAL DE LICENCIATURAS EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Lorena Di Lorenzo, Antonella Maldonado Berlo, Silvia Baldivieso, Constanza Valdez.

Nombre de la experiencia: Encuentro interuniversitario para compartir problemáticas y avances en el trabajo final de Licenciaturas en Ciencias de la Educación.

Espacio curricular: Taller de Trabajo Final e Investigación educativa II

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas (FCH) Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Período de desarrollo de la experiencia: 2022.

Propósito/s: Propiciar el conocimiento de la realidad socio educativa regional y la reflexión crítica sobre sus problemáticas y oportunidades de construir /transformar desde la investigación.

Objetivo/s:

- Generar una agenda compartida sobre problemáticas socio educativas en el campo de las Ciencias de la Educación a partir del diálogo de estudiantes y docentes de Universidades públicas del país.
- Discutir decisiones y construcciones teórico-metodológicas en torno a las propuestas de investigación de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de distintas Universidades Nacionales del país.
- Analizar desafíos de la Formación en investigación en Ciencias de la Educación.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: Estudiantes de asignaturas de taller de tesis de las carreras de ciencias de la educación de la UNSL, la UNSa y la UNMP. Estudiantes de Investigación educativa II de la UNSL incorporados por

participar en proyecto de articulación de espacios curriculares para la formación en investigación.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: Investigación como práctica social y política que emerge en un determinado contexto socio histórico cultural a partir de la problematización de los elementos que lo componen. Diseño del plan de investigación/ trabajo final.

Estrategia pedagógica: vivencia de un evento académico virtual con momentos asincrónicos y sincrónicos.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: La escritura y presentación de los trabajos fue el resultado de procesos formativos y al mismo tiempo un momento clave de formación vivencial, una oportunidad para discutir la propuesta de investigación y nutrirla con la retroalimentación de estudiantes y docentes de otras instituciones.

La diversidad de contextos y problemáticas, al tiempo que, de intereses comunes, ofrecieron elementos para una mejor comprensión de la realidad y abrieron horizontes en relación a cuestionamientos, abordajes, conversaciones e intercambios de bibliografías y estrategias metodológicas como así también el desafío de enriquecer el evento con acuerdos y acciones previas entre asignaturas que aprovechen las fortalezas de cada grupo.

II- Resumen ampliado

Al término del ciclo curricular 2022, cuatro espacios curriculares de tres universidades que ofrecen la Licenciatura en Ciencias de la Educación, trabajamos para realizar en cierre de la asignatura con lo que llamamos encuentro interuniversitario para compartir problemáticas y avances en el trabajo final de la licenciatura en ciencias de la educación.

Así, a partir de la investigación que equipos docentes de Taller de Trabajo final e Investigación educativa II de la UNSL realizaron a los equipos de Taller de Tesis de las universidades nacionales de Salta y Mar del Plata respectivamente, llevamos adelante un encuentro virtual en el que docentes y estudiantes de cada institución expusieron en relación a las prácticas desarrolladas y trabajos construidos.

En instancias asincrónicas las y los estudiantes trabajaron en una galería interactiva en la que se dispusieron posters con avances de trabajos finales y en instancias sincrónicas participaron

de las exposiciones, realizaron sus presentaciones y participaron de una ronda de diálogos y retroalimentaciones colectivas.

Se decidió no establecer ejes de trabajo previo a fin de posibilitar la inclusión de todos los trabajos y ampliar las posibilidades de conocer realidades socio-educativas, aunque se buscó garantizar subgrupos con estudiantes de las tres instituciones.

La experiencia constituyó una instancia de formación y en palabras de algunos estudiantes de “auto habilitación a la investigación”. De allí el valor de compartirla e invitar a nuevas versiones o nuevas creaciones interinstitucionales.

III- Imagen de la experiencia

Imagen 1. Flyer de difusión del Encuentro



Nombre de la experiencia:

JORNADAS INTER-CÁTEDRAS INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I Y II

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Ana María D'Andrea y Fernando Flores. Cyntia Nuñez y Guadalupe Portillo.

Nombre de la experiencia: Jornadas Inter-cátedras Investigación Educativa I y II.

Espacio curricular: Investigación Educativa I e Investigación Educativa II - Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) - Facultad de Humanidades.

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Periodo de desarrollo de la experiencia: desde 2009 hasta 2022.

Propósito/s y/o objetivo/s:

- Contribuir a la articulación de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación desarrollada por docentes y estudiantes de Investigación educativa I y II.
- Generar un espacio de reflexión y de trabajo acerca de los diferentes momentos de la investigación en tanto proceso integral y complejo y en el marco del ASPO.
- Promover la difusión de los resultados de las investigaciones realizadas sobre la temática y la reflexión de los significados que los sujetos le asignan: docentes, estudiantes que se inician y que finalizan el proceso.

Cantidad y Características de estudiantes a quienes está destinada: de la cátedra Investigación Educativa I (en curso) y II (que han finalizado y aprobado el trabajo de investigación). En total: entre 40 y 50 personas aproximadamente.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: problematización dentro del campo de la investigación educativa, comunicación de la producción científica, desarrollo del trabajo de campo. Estrategia pedagógica: exposición de trabajos de investigación finalizados, charla debate de especialistas en temáticas específicas del campo educativo.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: durante la jornada se logra resaltar el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del trayecto de la investigación que realizaron las Jornadas Inter-cátedras Investigación educativa I y II.

II- Resumen ampliado

En los planes de estudios de las carreras se encuentra el área de “Investigación en educación y conocimiento de la problemática regional” en el que participan las asignaturas Investigación Educativa I y II, entre otras. Ambas se desarrollan en el mismo nivel y en sucesión temporal, lo que significa la articulación de objetivos, contenidos y actividades.

El trabajo realizado durante estos años ha ido indicando la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza para lograr los objetivos compartidos. Es decir, poder articular las acciones con el fin de que las y los estudiantes realicen un trabajo de investigación en condiciones reales. En la primera asignatura abordan el estudio de una temática con el objeto de elaborar marcos de referencia que sistematicen los saberes referidos a una problemática de la realidad y que posibiliten el diseño de un proyecto de investigación. La segunda asignatura realiza la ejecución del proyecto en su totalidad finalizando con un informe de la producción.

Desde el año 2009 y hasta 2022 se han realizado ininterrumpidamente (salvo en 2020 y 2023) estas jornadas de vinculación entre las cátedras mencionadas y algunas otras cuando el tema de trabajo estaba asociado directamente a otros espacios disciplinares de la carrera. Los temas de indagación han ido modificándose cada año de cursado y, en consecuencia, también los intereses de cada jornada que, mediante la invitación de diferentes expositores de las distintas temáticas, fueron desarrollándose.

El evento se realiza a principio de año para cuando las y los cursantes de IEI están problematizando y definiendo sus objetos de investigación. Las jornadas han sido de gran éxito entre las y los estudiantes que promocionan ambas materias, pues ven cerrado el ciclo iniciado el año anterior y son capaces de reflexionar sobre sus propios procesos dentro de las cátedras particularmente y en el campo de la investigación científica y educativa especialmente.

Nuestra propuesta con estas jornadas es recuperar las experiencias proponiéndoles un conversatorio, exposición mediante, donde las y los estudiantes de la anterior cohorte puedan compartir con los/as de la cohorte presente sus aprendizajes en el campo, las decisiones

metodológicas y organizativas, y las propuestas de trabajo en general que elaboraron y que desarrollaron; y los primeros puedan consultar y despejar dudas frente a un desafío que ellos recién inician.

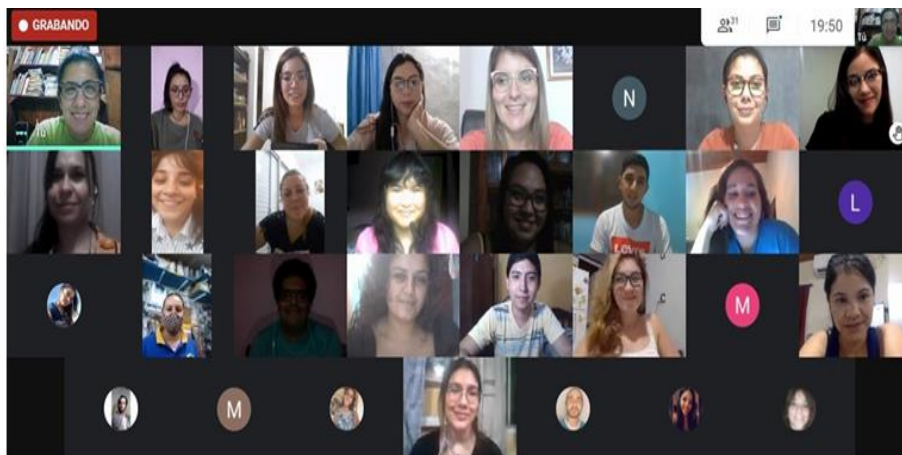
Así, se plantea una concepción de la investigación y de la producción de conocimientos que supera la idea de fragmentación, de aislamiento del saber y ofrece una perspectiva interdisciplinar y compleja que contribuye a la formación académica y profesional. Por otra parte, acerca la vivencia y el significado de la investigación desde la perspectiva de sus pares, produciendo otra visión del trabajo investigativo generalmente cargado de ansiedades y dudas iniciales, logrando reconocerse protagonistas de un proceso largo pero satisfactorio.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Jornada Inter cátedras 2015. Fotografía tomada durante el encuentro



Imagen 2. Jornada Inter cátedras 2021. Fotografía tomada durante el encuentro



Nombre de la experiencia:

**DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO: UNA
PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACOMPAÑADA**

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Dra. Marcela Pacheco, Lic. Edurne Esteves, Mgter. Jessica Arévalo, Dr. Daniel Saur, Dra. Jorgelina Yapur. Ayudante - alumna Prof. Fabiana Palacios.

Espacio curricular: Seminario “Técnicas de Recolección y Análisis de Datos”. Ciclo de Formación Profesional.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Periodo de desarrollo de la experiencia: Segundo cuatrimestre del año 2023.

Propósito/sy/u objetivo/s: Acompañamiento al desarrollo del trabajo de campo (estrategias de sistematización de datos, construcción de instrumentos de recolección de información, procedimientos de análisis, etc.) de proyectos de investigación educativa.

Cantidad y características de estudiantes a quienes está destinada: Entre 20 y 30 estudiantes que cursan el ciclo profesional de formación desde la modalidad licenciatura (estudiantes sin titulación docente) y ciclo de licenciatura (estudiantes con titulación docente).

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: Trabajo de campo en investigación - Técnicas de recolección de información - Procedimientos de análisis de información.

Estrategia pedagógica: Taller de producción e interpretación de datos.

Reflexiones / Aprendizajes contruidos / Desafíos: Aprendizajes contruidos en la experiencia/ desafíos. La experiencia de acompañar de manera personalizada a cada equipo de trabajo nos ha posibilitado brindar orientaciones oportunas y relevantes, así como establecer relaciones pedagógicas significativas con nuestros estudiantes.

Consideramos que ha sido una instancia enriquecedora que ha posibilitado avanzar tanto en la elaboración/redefinición de sus proyectos de investigación como en el ejercicio de recolección y análisis de información.

II- Resumen ampliado

El siguiente relato presenta la experiencia del equipo de cátedra en el “Seminario de Técnicas de Recolección y Análisis de Datos” para el año en curso. Este espacio forma parte del Ciclo Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación, es un seminario optativo de dictado permanente y forma parte de los espacios curriculares orientados a la formación en investigación.

Con la finalidad de brindar una instancia intensiva de acercamiento a la práctica de la investigación, durante el presente año nos propusimos priorizar el acompañamiento a estudiantes en el desarrollo del trabajo de campo de sus proyectos finales de licenciatura (estrategias de sistematización de datos, construcción de instrumentos de recolección de información, procedimientos de análisis, etc.). En ese sentido, la propuesta formativa implicó transmitir nuestras experiencias de la investigación para reflexionar sobre los aciertos y dificultades que hemos tenido y compartir los modos en que hemos resuelto en torno a la selección y diseño de instrumentos de recolección de información; el despliegue de estrategias de organización/sistematización de la información; la puesta en juego de procedimientos de análisis/ interpretación de la información recolectada.

La estrategia de acompañamiento se desarrolló desde una dinámica que alterna clases grupales con instancias de abordajes conceptuales y metodológicos con instancias de acompañamiento bajo el formato de taller de tutorías en los que cada docente realiza un seguimiento personalizado de los avances del trabajo de campo y análisis (en subgrupos de entre 5 y 3 estudiantes por docente). El formato curricular propuesto es el “taller de producción”, con las siguientes actividades:

- Redefinición y ampliación de los proyectos de investigación diseñados.
- Precisión de las definiciones/decisiones metodológicas en su relación con el problema y las preguntas de investigación.

- Construcción de instrumentos de recolección de datos (guiones de entrevistas, cuestionarios, guías de observación, análisis de documentos, entre otros) acordes con las perspectivas teóricas y metodológicas del proyecto de investigación.
- Realización de aproximaciones al trabajo de campo mediante la puesta en práctica de los instrumentos diseñados: realización de algunas entrevistas, encuestas, observaciones, etc.
- Sistematización y análisis de la información recolectada mediante la puesta en práctica de procedimientos y estrategias específicas.
- Elaboración de una descripción analítica como trabajo final del Seminario.

La propuesta tiene la potencialidad de trabajar en simultáneo con diferentes puntos de partida con respecto al desarrollo de un proyecto de investigación y lograr avances en la interpretación de datos desde procedimientos diversos que convergen en una “descripción analítica” con reflexiones argumentativas asentadas en marcos conceptuales que comparten enfoques y perspectivas socio-pedagógicas. Cada estudiante puede ejercitar su escritura y autoría en un trabajo de campo que le reporta confianza para seguir desarrollando el trabajo final de licenciatura.

Consideramos que la producción de los datos y su interpretación implican el despliegue de acciones propias del trabajo de investigación que se aprenden durante la práctica y requieren de acompañamientos situados que permitan desmitificar los procesos de la producción de conocimientos. Ese es el aporte valioso de la experiencia compartida para reconocer la función de "director/a de tesis" que acompaña y asesora en el propio proyecto que insta a tomar decisiones propias, sostenerlas, ponerlas en juego y reflexionar sobre ellas.

Nombre de la experiencia:

EL TALLER DE TESIS COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN EN LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Verónica Walker, Lorena Montero y Julieta Rodera.

Espacio curricular: Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur.

Periodo de desarrollo de la experiencia: 2018 – 2023.

Propósito/s y/o objetivo/s: Acompañar a los/as estudiantes en el proceso de elaboración de la tesina de grado buscando reconocer la práctica de la investigación educativa como un proceso de permanente toma de decisiones que entrama dimensiones políticas, éticas, epistemológicas y metodológicas.

Cantidad y Características de estudiantes a quienes está destinada: Los grupos oscilan entre los 12 y 25 estudiantes del quinto y último año de la carrera.

Eje/s conceptual/es que se trabajan: 1)- La elaboración de la tesis como experiencia vital; 2)- La elaboración de la tesis en el campo de la investigación educativa; 3)- La elaboración de la tesis como práctica de la investigación; 4)- La escritura de la tesis como práctica social, científico-académica e institucional.

Estrategia pedagógica: En el dispositivo Taller se despliegan diversas estrategias: actividades individuales y grupales, escritas y orales, exploración de repositorios institucionales y revistas académicas, conversatorios con invitadas/os del ámbito local y tesistas, presentaciones orales de avances con participación de directoras/es, grupos de lectura y escritura (revisión entre pares), diario de tesis, escritura de relatos de investigación, jornadas institucionales de tesistas.

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: Relevancia de dedicar tiempo al trabajo reflexivo sobre el momento de génesis de la investigación y su relación con las disputas del ‘campo’ y las lógicas de la ‘práctica’ de la investigación educativa. El papel clave de la formación inicial en la construcción del ‘habitus investigativo’ como modo de hacer, pensar y sentir la investigación educativa. La importancia de las mediaciones en el proceso iniciación a la investigación y la necesidad de reconocimiento institucional y formación para desarrollar dicha tarea.

II- Resumen ampliado

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur cuenta con una materia destinada a acompañar a las/os estudiantes en el proceso de investigación que se exige como último requisito para la graduación: la elaboración de la tesina de grado. Se trata de la asignatura “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina” de carácter anual, ubicada en el quinto y último año de la carrera.

A lo largo del Taller proponemos distintas tareas que incluyen desde la delimitación del tema a la construcción del problema de investigación en el diseño del proyecto de investigación. Entre ellas: lo que denominamos Actividades 1 a 10 (de la delimitación del tema a la construcción del problema de investigación) que concluyen al finalizar el primer cuatrimestre con la entrega del primer borrador del proyecto de tesis. Simultáneamente se proponen exploración de repositorios institucionales y revistas académicas (indagación del campo), invitadas/os del ámbito local (problemáticas locales), conversatorios con tesistas (sobre la experiencia de escribir una tesis), presentaciones de avances con directoras/es. Durante el segundo cuatrimestre el foco está puesto en el ingreso al campo entendido como componente central para la revisión y reformulación del proyecto. Para ello, es clave el trabajo colaborativo en los grupos de lectura y escritura (revisión entre pares), las entregas de distintas versiones del proyecto (borradores), la escritura del diario de tesis (escritura privada) y de los relatos de investigación (escrituras públicas que se difunden en el Anuario institucional). ‘Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación’ es una publicación gestada por el Taller de Tesis que recoge los relatos de las/os estudiantes que cursaron dicho espacio curricular desde 2018. En el año 2023 se realizó la primera Jornada Institucional “Entre Tesis y Tesistas” que contó

con la participación de docentes que oficiaron de comentaristas de los trabajos de las/os estudiantes.

De este modo, a lo largo del Taller, se proponen diferentes actividades grupales y/o individuales en relación con los distintos momentos del proceso de investigación en las que se estimulan escrituras privadas (el escribir para pensar y el pensar escribiendo), grupos de lectura y escritura (que permiten problematizar y revisar los propios puntos de vista), escrituras públicas (escribir para comunicar) y exposiciones orales (una sistematización para otros que se convierte en ejercicio clarificador para uno/a), revisión entre pares, por mencionar algunas de las estrategias puestas en juego. Permanentemente instamos y desplegamos estrategias que permitan a los y las estudiantes reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué quiero investigar? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Desde dónde -desde qué perspectiva-? ¿Con quiénes? y ¿Cómo? Explicitar las respuestas a estos interrogantes implica realizar ‘apuestas teóricas’ que son ‘apuestas políticas’ en la medida que nos posicionan en ese campo de disputa que es la investigación educativa, visibilizando ciertas problemáticas y no otras, eligiendo determinadas categorías de nominación y legitimando particulares modos de investigar.

Consideramos que quienes acompañamos el proceso de formación inicial para la investigación ocupamos una posición clave que nos compromete a cumplir de manera responsable, dedicada y amorosa una tarea de mediación que no suele ser objeto de formación, evaluación, que está escasamente regulada y en general invisibilizada.

El dispositivo Taller opera como espacio de trabajo colectivo en el que se ponen en juego relaciones de autoridad –autorizantes, autorizados y autorizaciones- y construcciones de autonomía –autoría, asumirse autor o autora de la propia tesis-, en el marco de múltiples regulaciones –institucionales, disciplinares, pedagógicas, etc.- en un determinado contexto sociohistórico. Advertimos que la lógica del Taller -basada en el trabajo y colaborativo, que opera como sostén colectivo intelectual y afectivo, y que propone ritmos y tiempos recursivos- entra en tensión con las lógicas productivista, individualista, competitiva, fragmentada y fragmentaria que configuran las prácticas hegemónicas de investigación en el ámbito académico. Cuestión que no resulta menor si se considera la relevancia de la formación de grado en la iniciación a la investigación, en tanto primera experiencia de socialización en las reglas de juego del campo, en un ‘hacer’ que consiste en un ‘hacerse’.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Presentaciones del Taller y en el aula virtual



Fuente: <https://zonalibreradio1.wordpress.com/2013/09/20/ernesto-bertani/>

Imagen 2. Jornada Institucional entre Tesis y Tesistas, 2023.



Imagen 3. Clase de Taller, 2023



Nombre de la experiencia:

**EL TALLER DE TESINA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA:
RESIGNIFICAR LA TAREA DESDE LO GRUPAL Y LA PRODUCCIÓN DE
MATERIALES EDUCATIVOS**

I- Ficha técnica:

Autoras/res de la experiencia: Claudia A. Ferreiro, Florencia Argañaraz, Mariana Prado, Mariana Brandoni, Néstor Adrián Amado

Espacio curricular: Taller de Diseño y Elaboración de Tesina.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Periodo de desarrollo de la experiencia: abril – noviembre 2021.

Propósito/s y/o objetivo/s: Orientar la práctica de investigación dentro del espacio curricular y generar espacios de intercambio con estudiantes y egresados de la carrera, a través de la modalidad de taller, durante el proceso de elaboración de la tesina en el contexto de virtualidad.

Cantidad y Características de estudiantes a quienes está destinada: Quince estudiantes. Se trata de estudiantes que están próximos a recibirse o recientemente egresados del profesorado en Ciencias de la Educación.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: marco teórico-metodológico de referencia para la elaboración de la tesina mediante la elaboración de materiales educativos (Hoja de Ruta, Componentes del Protocolo, Sistematización de Antecedentes) y los relatos de experiencias con tesistas, quienes recuperan los procesos de elaboración y re-escritura académica.

Estrategia pedagógica: La estrategia pedagógica se configura a través de la modalidad Taller y se desarrolla a lo largo de once talleres, en los que la producción individual y grupal son los resultados de procesos colaborativos y reflexivos.

Las actividades propuestas buscaron ampliar y articular la formación de grado en investigación educativa, la práctica de investigación en el marco del desarrollo de las tesinas como así también capitalizar la transferencia de conocimientos a través de un trabajo

colaborativo entre estudiantes y egresados. Para los estudiantes, requirió la lectura previa de materiales educativos elaborados por los profesores de la asignatura, la producción individual y poner en diálogo, dichas producciones en pequeños grupos y con el grupo clase. En cuanto a la incorporación de algunos egresados de reciente graduación -licenciados en Ciencias de la Educación-, obedeció a recuperar y a poner en valor las experiencias significativas de los procesos generados durante la elaboración de sus tesinas. Todo ello articulando instancias de trabajo colaborativo, sincrónico, asincrónico y autónomo.

Reflexiones: Aprendizajes construidos en la experiencia/ desafíos: Las instancias de problematización de los objetos de estudio, las producciones logradas reconociendo los procesos de re-escritura en una práctica epistémica, los diálogos e intercambios en pequeños grupos y con el grupo clase fueron generativos y contribuyeron a la formación en investigación como parte sustantiva de la práctica profesional. Dichos aprendizajes contribuyeron a la realización de las tesinas. Sigue siendo un desafío fortalecer los procesos de articulación para potenciar las instancias de formación en investigación institucionalizadas – incorporación a proyectos de investigación acreditados- como así también, propiciar el cambio e innovación en materia de otros modos de producción de conocimientos que vayan más allá de la tesis tradicional en el campo de la educación.

II- Resumen ampliado

Contextualización de la experiencia

En el marco de la propuesta innovadora elaborada por el Instituto de Investigaciones en Cs de la Educación para el espacio curricular de Diseño y Elaboración de la Tesina y desarrollada desde el 2019; se buscó re-significar la propuesta que se hacía de manera presencial y potenciar los entornos digitales. Se presenta la experiencia desarrollada en plena pandemia, en un contexto de virtualidad emergente. En el 2021, se inscribieron casi treinta estudiantes por la facilidad de acceder a la virtualidad, pero al conocer la propuesta algunos no continuaron. El espacio de formación tuvo como objeto llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que los estudiantes participaron activamente –de acuerdo con la modalidad de taller-. La tarea de los docentes fue acompañar y fortalecer los procesos de problematización, la producción de ideas y la escritura académica. En este espacio de producción colaborativo,

jugaron un rol clave la elaboración de materiales educativos orientadores de cada fase e instancia.

Desarrollo de la Experiencia

Se trató de una propuesta curricular diseñada desde la modalidad Taller y se organizó en once talleres virtuales a lo largo del año 2021. Con el fin de mantener una comunicación fluida y que posibilite las tareas, se envió con anterioridad a cada encuentro virtual, la agenda de trabajo.

Cada taller se estructuró en tres momentos (Problematización; Apropiación de saberes desde la revisión de marcos teórico-metodológicos y el Plenario).

Los talleres estuvieron integrados a otras instancias de trabajo como ser tutorías en pequeños grupos de modalidad sincrónica; reuniones virtuales, de intercambio y articulación con los directores y estudiantes, además de los espacios de producción autónoma de los estudiantes.

En varios encuentros, participaron graduadxs, licenciados nóveles, quienes recuperaron su experiencia al elaborar o defender de la tesina. Con el fin de sistematizar la experiencia y producir materiales para quienes no podrían estar presentes de manera sincrónica, o que sirvieran como revisión de lo acontecido, los encuentros fueron grabados y posteriormente editados³⁵ y socializados con fines educativos.

El intercambio y los diálogos sostenidos en los talleres, posibilitaron procesos de aprendizaje críticos reflexivos. Una de las estudiantes considera que:

...fue de suma importancia el aporte de otros, las apreciaciones de mis compañeros, y en especial de mis docentes del Taller, más aún debido a que conseguí directora al final del cursado de la materia. Las contribuciones de los otros, me dieron las primeras guías para el trabajo de búsqueda, redacción y otras tareas.

Desde el relato de la estudiante, se visualiza lo que sostiene Souto (1993) con respecto a los grupos de aprendizaje en los que se entrecruzan tres procesos: el de aprendizaje, el de enseñanza y el grupal. Esta experiencia da cuenta de cómo la dinámica grupal generada, posibilitó profundizar los aprendizajes individuales sostenidos sobre el “entramado construido” a través de la enseñanza.

En cuanto al trabajo asincrónico de los estudiantes, implicó la producción de apartados de su tesina y el debate posterior en pequeños grupos a fin de enriquecer las perspectivas. En este

³⁵ La edición de los encuentros virtuales fue realizada por la Profesora Mariana Prado.

proceso, el empleo de los materiales educativos elaborados ad-hoc, fue muy importante. Sin embargo, se trató de un proceso complejo y desafiante:

Al respecto una de las estudiantes dio cuenta del proceso llevado a cabo y plantea lo siguiente: “Por mi falta de experiencia requirió un mayor esfuerzo. Implicó encarar una producción que es propia y única donde las etapas son muchas, requiriendo dedicación, constancia, rigurosidad, tiempo y formación”.

Referido a los materiales se les proporcionó un documento que está orientado a la práctica de la escritura de los antecedentes para los estudiantes de grado. En él, que se entrecruzan saberes, teóricos, técnicos y prácticos, estos últimos producto de la experiencia llevada a cabo durante el año 2019.³⁶

Desde la propuesta sostenida a lo largo del año se buscó ampliar la formación en investigación educativa en los estudiantes, mediante la recuperación de experiencia de tesistas nóveles, desde la reflexión sobre las prácticas investigativas situadas mediadas por dispositivos educativos - los que fueron un soporte potente que posibilitaron avanzar en el desarrollo de sus tesinas-, mediante el acompañamiento de los procesos de escritura articulados en el proceso de producción que lleva adelante cada tesista con su director/a y especialmente a través del intercambio entre estudiantes mediante un trabajo colaborativo.

Reflexiones finales

Son múltiples los aprendizajes que se identificaron, muchos como fortalezas, pero también algunas debilidades en la experiencia descripta.

En cuanto a las fortalezas, hubo instancias de problematización, producción individual, en pequeños grupos y con el grupo clase, dando cuenta de procesos grupales muy potentes, que dieron lugar a la elaboración de buenos escritos, en particular sobre la construcción del objeto de estudio. Otra fortaleza fue la experiencia capitalizada, dado que el 2021 fue el segundo año de ejecución de la propuesta en entornos digitales en el que se ofrecieron nuevas herramientas para acompañar el proceso de elaboración y escritura de cada tesista.

Como debilidad, se identificó la dificultad para encontrar directores/as de las tesinas.

³⁶ Este dispositivo educativo pudo ser elaborado ya que se puso en diálogo la base teórica, la práctica de investigación, la enseñanza, el aprendizaje y lo grupal. Pueden acceder en <https://drive.google.com/file/d/1pZCGLxoay6p8JAR5rqVrW0mgXsvuzVdn/view?usp=sharing>

A lo largo del año se pudo vivenciar como el trabajo colaborativo en los procesos formativos de los estudiantes, potencia los procesos individuales. El desarrollo de esta experiencia curricular también permitió fortalecer los procesos de cambio e innovación en nuestra institución.

Referencias bibliográficas

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Bs As: Miño y Dávila.

III- Imágenes de la experiencia

Imagen 1. Utilizadas en la agenda del primer encuentro virtual. Presentación de la propuesta curricular



Imagen 2. 4º Taller virtual en el que se compartió un recurso educativo para sistematizar la información y elaboración de antecedentes

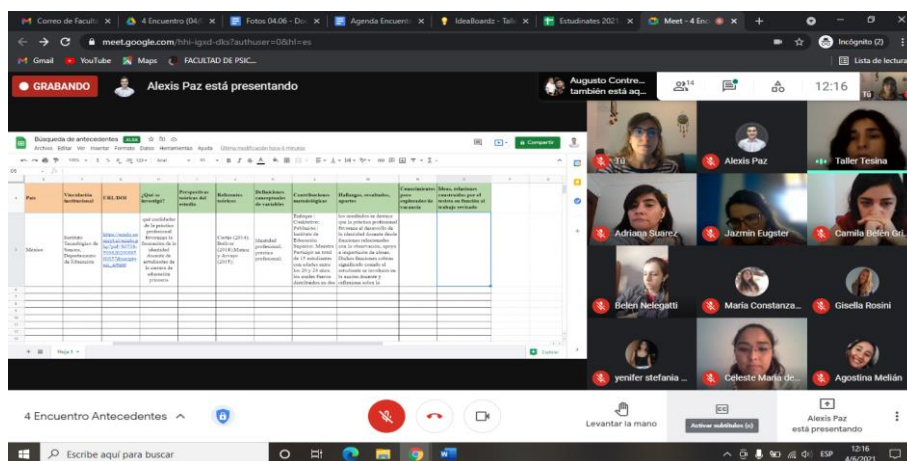


Imagen 3. 5° Taller “Diálogos con tesistas” Foto del momento de cierre



Nombre de la experiencia:

LA CÁTEDRA COMO EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

I- Ficha técnica

Autoras/res de la experiencia: Dra. Virginia Kummer, Prof. Florencia Gareis.

Espacio curricular: Investigación en Educación II.

Carrera: 4º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 2012), dictándose en el año inmediato posterior al de Investigación en Educación I. En el mencionado Plan de Estudios, ambas asignaturas son anuales y su articulación es alta. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos- UNER.

Periodo de desarrollo de la experiencia: segundo cuatrimestre del dictado de la asignatura que es anual.

Propósito/sy/u objetivo/s: Aprovechando el reducido número de alumnos que normalmente cursa la materia, el desarrollo de la asignatura se centra en torno a la realización efectiva de una investigación, que sirva a la vez de aprendizaje y de aporte al medio. Esto implica convertir a la cátedra en equipo de investigación, desarrollando una investigación propia sobre un tema que reúna consenso entre docente/s a cargo de la cátedra y cursantes. Esta propuesta se articula coherentemente con Investigación en Educación I, siendo un adecuado complemento.

Cantidad y Características de estudiantes a quienes está destinada: Normalmente la cátedra no supera los diez estudiantes. Aunque son estudiantes de la licenciatura, algunos de ellos se encuentran finalizando el ciclo de Profesorado en Ciencias de la Educación. En algunos casos son también estudiantes del profesorado que, por razones vinculadas a la dificultad con las materias didácticas, abandonan este ciclo y continúan con la licenciatura. En todos los casos han regularizado y/o rendido la asignatura Investigación en Educación I.

Ejes/s conceptual/es que se trabajan: Se intenta profundizar o abordar aspectos conceptuales que no han sido lo suficientemente trabajados en la asignatura correlativa, y que, además, aporten a la experiencia de investigación a realizar durante la cursada. En este sentido, durante el 2023, por ejemplo, se hizo hincapié en las investigaciones con métodos

mixtos y la triangulación, investigación cuasi-experimental, y finalmente, investigación cualitativa realizada mediante entrevistas en profundidad.

El desarrollo de una investigación no solamente posibilita una práctica real de los conceptos aprendidos en dicha asignatura, sino que además permite profundizar un tema tratado sumariamente en esa primera parte por razones de tiempo, cuál es el del Análisis e Interpretación de Datos.

El desarrollo propuesto, basado en una práctica real de investigación, no excluye de ninguna manera los temas teóricos. Significa que se instrumentan en un desarrollo práctico, en lo que se supone constituye una recapitulación e integración de lo aprendido en Investigación en Educación I. Como paso previo al inicio de la investigación, se contempla el análisis crítico de tres investigaciones representativas de tipos de diseños de investigación diferentes.

Estrategia pedagógica: Las actividades son todas teórico-prácticas e incluyen: a) Información proporcionada por la docente; b) Discusión crítica de material bibliográfico especialmente seleccionado; c) Análisis crítico de investigaciones y d) Lecturas comentadas de las diferentes investigaciones. Cada clase plantea una dinámica diferente centrada en el análisis crítico de investigaciones (primer cuatrimestre) y práctica de investigación (segundo cuatrimestre).

Reflexiones / Aprendizajes construidos / Desafíos: Los aprendizajes son tanto cognitivos, en lo que refiere a la identificación de un problema objeto de estudio que interese tanto a docentes como a estudiantes como de tipo afectivo y conciernen a la necesidad de transmitir que es un aprendizaje colectivo y que es necesario que el trabajo sea un trabajo colectivo, colaborativo. Los desafíos son varios, entre los cuales esto último, la disparidad de los ritmos que hace que muchas veces un estudiante desee terminar el trabajo y otros no, es un enorme desafío para una cursada que intenta que el trabajo se finalice en el mes de diciembre y no quede pendiente para más adelante.

En cuanto a los aprendizajes de tipo cognitivo son vinculados al análisis de datos –tanto cualitativos como cuantitativos–, un aprendizaje que sólo se adquiere en la práctica y con la dirección de un docente experto.

Otro de los desafíos con los y las estudiantes que deciden cursar la asignatura como alternativa al profesorado o en forma paralela al mismo, es vincularlos con el oficio del

investigador, lo cual comprende otras formas de relación con el conocimiento, en muchos casos diferente a la relación que se propone en las prácticas pedagógicas.

II- Resumen ampliado

La presentación que realizamos es un relato del modo en el cual dictamos la asignatura Investigación en Educación II de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCeDU-UNER).

Entendemos que compartir esta experiencia de trabajo, que convierte al grupo de cursada en un grupo de investigación y realiza una experiencia de investigación en la práctica, resulta valioso en términos de los aprendizajes, tanto cognitivos como afectivos que el cursado supone, tanto para los y las cursantes como para las docentes de la cátedra.

La experiencia de trabajo en la cátedra tiene como objetivos específicos capacitar al estudiante en los aspectos concretos de la investigación, a través del análisis detallado de una selección de investigaciones, articular una posibilidad de transferencia de la investigación académica al plano de los problemas educativos concretos, tratando de aportar algún elemento teórico que pueda ser de utilidad para orientar adecuadamente posibles cursos de acción y discutir material bibliográfico pertinente en relación con las diversas investigaciones analizadas.

En un libro señero para quienes nos desempeñamos en asignaturas de Metodología de la Investigación, se pregunta Juan Samaja (1994): “¿Qué sentido tiene – para quien está convencido de que a investigar se aprende investigando- dar cursos de metodología o escribir libros sobre el tema?” (p. 13). Aunque la pregunta representa en sí misma un posicionamiento sobre la [limitada] posibilidad de “enseñanza” de la misma, continúa inmediatamente haciendo referencia al valor de la práctica, del estudio y del análisis reflexivo sobre la propia experiencia.

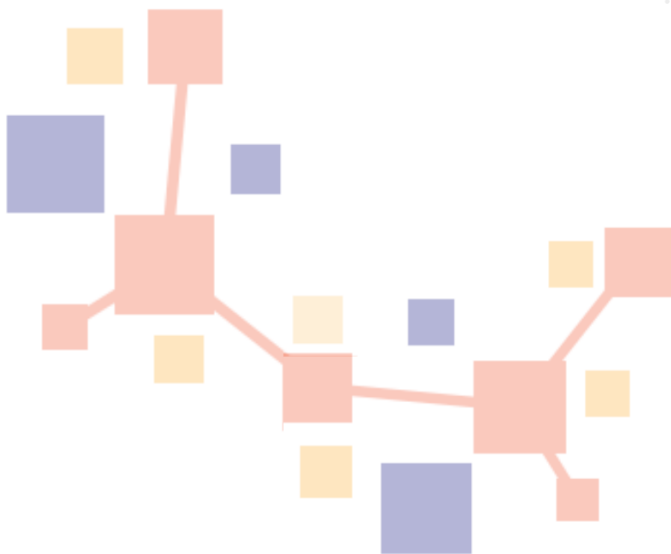
En el relato de la experiencia daremos cuenta de algunos de los temas abordados en las últimas investigaciones, de los aprendizajes que –aún en pandemia- hemos podido identificar en los grupos de cursantes y en los desafíos que mantener esta dinámica de trabajo supone a futuro.

III- Imagen de la experiencia

Imagen 1. Experiencia en Investigación en educación II, 2023



Integración, construcción colaborativa y proyección



FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN HOY:

CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA

Silvia Baldivieso³⁷
María Constanza Valdez³⁸
María Antonella Celi³⁹

Introducción

Para dar cierre al Primer encuentro de Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación de Carreras de Educación de Universidades Nacionales (RECFICE) en diciembre de 2023 abrimos una instancia de trabajo colectivo orientado a articular reflexiones y construcciones de los diferentes momentos de las jornadas, fortalecer los análisis y proyectar acciones futuras. Así nos abocamos a la construcción colectiva de una cartografía social pedagógica sobre la formación en investigación en educación, desde una perspectiva situacional y territorial.

Partimos poniendo en consideración conceptos clave vinculados a la estrategia de construcción de conocimiento escogida: cartografía social pedagógica y al foco de estudio definido: formación en investigación en carreras de educación y ciencias de la educación de universidades nacionales; generamos acuerdos de trabajo cuidando fortalecer el espíritu de la estrategia de investigación y avanzamos en una construcción colectiva. Seguidamente compartimos el proceso y lo que generamos a lo largo del trabajo.

Conceptos clave que se pusieron en juego en la construcción de la cartografía social pedagógica

¿Desde dónde trabajamos?

El trabajo inicio invitando a explorar la mutua implicación entre formación e investigación y el modo en que se tensionan y configuran entre si.

³⁷ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. silvia.baldivieso@gmail.com

³⁸ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. maconstanzavaldez@gmail.com

³⁹ Docente de la Universidad Nacional de San Luis. mariantonellaceli@gmail.com

Nos animaba la búsqueda de implicaciones y retos para afrontar la formación en el marco de lógicas situadas con perspectiva latinoamericana, con la esperanza de aportar al cómo transformar la educación a partir de la investigación (y la formación en investigación).

Así entre diálogos, comentarios y análisis sobre lo singular de nuestro territorio, fuimos recuperando significados trabajados a lo largo del encuentro y explicitamos lo que comprendíamos en relación a los conceptos en juego. Seguidamente compartimos conceptos y perspectivas que se fueron abordando a lo largo del proceso.

Cartografía social pedagógica como estrategia de construcción de conocimiento

Trabajamos la cartografía relevando su carácter de propuesta epistemológica que pretende el abordaje colectivo de construcciones de sentido situadas y de estrategia metodológica de investigación colectiva. Estrategia que releva, integra y contrapone elementos y perspectivas, evidencia presencias, ausencias y posibilita mirar las configuraciones e identificar espacios y acciones potencialmente transformadoras.

Autores como Hernández y Sancho Gil (2021) plantean que una cartografía es una “herramienta epistemológica y una estrategia de investigación rizomática con una larga trayectoria en ciencias sociales e investigación educativa” (p. 5). Asimismo, es una herramienta que cobra sentido a medida que se produce, en donde emergen aspectos imprevisibles, donde aparecen nuevas interpretaciones.

Barragán (2016) explicita que es una “opción metodológica para aproximarse a las comprensiones sobre el territorio” (p. 252), problematizando realidades, repensando espacios, representando gráficamente lo que vivencian.

Haber (2011) sostiene que en el acto mismo de mapear construyendo nuevos territorios, construimos un mapa de la distribución antagónica, un mapa que, si sirve de algo, es para reconocer el domicilio de la investigación. ¿Dónde mora? ¿Hacia dónde apunta sus armas? Preguntas que son también otras: ¿De qué (no)material estamos (no)hechos?, ¿Cuáles son las huellas que me constituyen y que me sitúan en este domicilio?, ¿De qué maneras me ha instrumentalizado (disciplinado) mi instrumento (disciplina)? En este sentido, tanto podríamos hablar de domicilio como de trinchera.

Y aclara que “el domicilio de nuestra investigación suele acabar muy lejos del lugar en el que tenemos las más fuertes y duraderas solidaridades” (p. 22).

Nuestra cartografía se inició con este amplio conjunto de interpretaciones y más allá de la localización de las universidades nacionales se orientó a identificar lugares de convivencia en relación a la formación en investigación, los desafíos en términos de interacciones que implica, las tensiones presentes y las lógicas de resistencia.

Formación

Partimos considerando que el concepto de formación pone en tensión, la idea de sujeto a formar y lo que consideramos pertinente para el contexto en la cual está inmerso ese sujeto, porque está ligado al concepto de cultura y sus instituciones. “El proceso de formación de una persona lleva completo el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (Díaz Barriga y Rigo, 2000, p. 87).

Visualizamos la formación, como un proceso de enseñanza y de aprendizaje iniciado en el grado, formación inicial que continúa desarrollándose con el sujeto ya situado/a como profesional que busca nutrirse en los contextos en relación a problemáticas de su interés configurando un proceso de formación continua (Valdez, 2024). En este sentido, tanto formación inicial como continua, son un derecho, una obligación y un trabajo sobre sí mismo/a (Ferry, 1997).

Investigación

Vivenciamos la investigación como una práctica social anclada en un determinado contexto socio histórico y cultural, que surge de la problematización de los elementos que lo componen (Sirvent y Rigal, 2023). Una construcción cooperativa y participativa de problemas focalizados que tienen un carácter histórico siempre perfectible y superable, (García de Ceretto, 2009), “una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción” (De Souza Minayo 2015 p. 26).

Formación en investigación en educación

Entendiéndola como un proceso de problematización en torno a la realidad socio educativa, de concienciación sobre la relación intrínseca que establece la investigación con contextos socio históricos, concepciones sobre la ciencia y asunción de proyectos éticos, políticos y epistémicos. Preparación para articular crítica y consistentemente situaciones problemáticas con metodologías, estrategias, técnicas de investigación y tecnologías, en procesos de construcción de conocimiento y de realidades socio-educativas (Baldivieso, 2019).

Proceso orientado a formar docentes/investigadoras/res con curiosidad epistemológica, capacidad de asombro, crítica y posicionamiento político frente a la realidad (Di Lorenzo, 2024).

Trabajo en la aparente contradicción de la focalización de la complejidad misma, dada por su estrecha relación con el contexto socio histórico que da cuenta de los factores que la condicionan y sirven de anclaje a las decisiones del/a investigador/a (Sirvent, 2015). Proceso que desafía con prácticas situadas, vinculadas a lo complejo, las interrelaciones, al sujeto y su capacidad de producir en un contexto determinado (Celi, 2024).

Acuerdos que orientaron el proceso de construcción

La estrategia cartografía social pedagógica se fue gestando en reuniones previas, mientras delimitábamos los propósitos del encuentro, ejes de trabajo y actividades afines a ellos. Asimismo, para llevarla adelante, necesitábamos partir realizando acuerdos colectivos de trabajo que seguidamente compartimos:

Nos situamos

Reconociéndonos como docentes investigadoras/res de universidades nacionales, que formamos en investigación en educación e integramos una Red de Espacio Curriculares que forman en investigación en educación en universidades nacionales. (RECFICE), con principios y propósitos compartidos en el documento fundacional de la Red, habitando un contexto socio económico, político cultural incierto, dado por la próxima asunción de un presidente electo perteneciente a un partido de oposición al gobierno del momento y con anuncios preocupantes en relación recortes presupuestarios para la educación superior, la producción de conocimiento

y en relación a la importancia que le concede a la formación la investigación y las ciencias sociales humanas, (anuncios que tristemente se han ido reflejando en disposiciones políticas y legales y nos mantienen hoy activos en una lucha de docentes y un estudiantazo a nivel nacional)

Ajustamos el foco

Tomando decisiones en relación a lo contextual y lo temporal tal como se expresa en los fragmentos del diálogo sostenido entre docentes de los diversos espacios curriculares:

“La base (fue)... la coyuntura, en esta situación en que estamos”

“cómo estamos en Red (como) está la coyuntura y como está la situacionalidad epistémica”.

con fecha 01/12/2023 “como para decir bueno, esto es lo que hoy podemos ver que nos pasa”.

Definimos propósitos de trabajo

Acordamos que mediante la construcción colectiva aspirábamos a: visualizar el territorio en el que estábamos; identificar antagonismos (sociales y epistémicos); reconocernos en los antagonismos (visualizar nuestras trincheras y verdaderos domicilios); discutir desafíos, identificar espacios de acción e interacción.

Acordamos una metodología de trabajo

Tomando los propósitos acordados, y atendiendo lo que supone la construcción de una cartografía social pedagógica, el grupo intercambió sobre la configuración de la formación en investigación, los elementos que la constituyen y sus relaciones. Para finalmente acordar formas para presentarlas y relacionarlas mediante imágenes, palabras, recortes y simbologías que se consideraron pertinentes.

En el espacio, dispusimos códigos QR que vinculaban a materiales bibliográficos y documentos de la Red para nutrir nuestra reflexión y análisis.

Compartimos fragmentos del debate en los que se acordó la construcción a realizar y dio significado a las imágenes:

“pensaba como en la imagen de la piedrita que cae en el agua y va marcando como ... que tal vez es una forma de representación bastante lineal. Cómo qué pensaría muchas piedritas ¿no? Como si pensamos en piedritas que caen y arman esos círculos, y las intersecciones que se van armando entre esos círculos.”

“entonces podemos pensar las piedritas como los nudos que estamos identificando ¿no? Estas cuestiones que son más nodales y, que tal vez, responden a distintos niveles, más allá de..., no todo tan ordenado. Primero esto, después lo otro...

“¿nudos de que serían? ¿nudos de la formación? nudos de...” “bueno, podemos quedarnos en los nudos que interpelan”

Construcción Colectiva: Cartografía Social Pedagógica

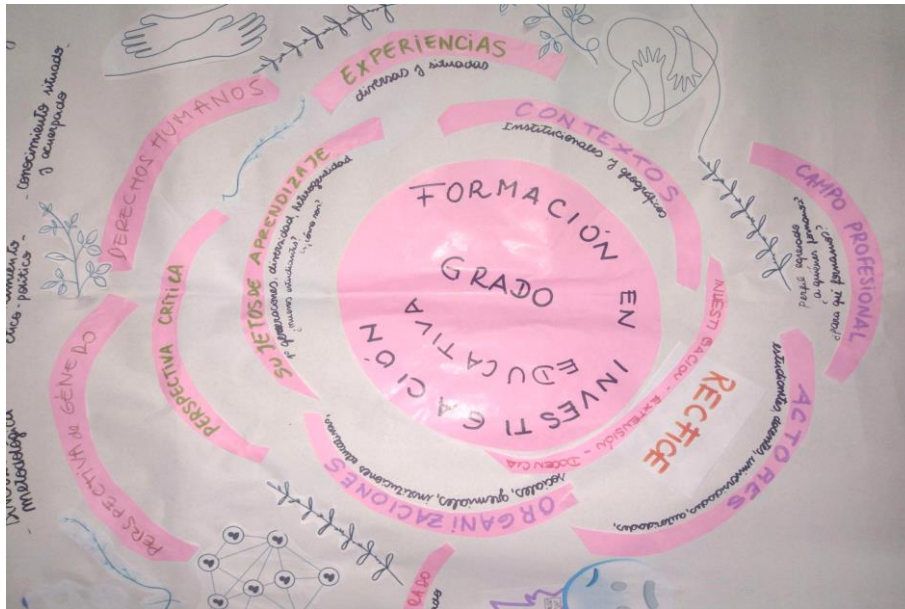
Acordada la metodología y la simbología a utilizar el trabajo fue dinámico, fluido y espontáneo, con intercambios grupales y consensos.

Finalizada la construcción, que seguidamente presentamos, se realizó una lectura crítica de la misma, que también compartiremos a continuación y una reflexión sobre el proceso que se refleja en el ítem reflexiones finales.

La imagen

En el ejercicio de conversar sobre la situación hoy visualizamos tres nudos estructurantes de la formación en investigación, que tales piedras lanzadas al agua generan ondas que se expanden, intersectan e interrelacionan, configurando esta práctica en el territorio.

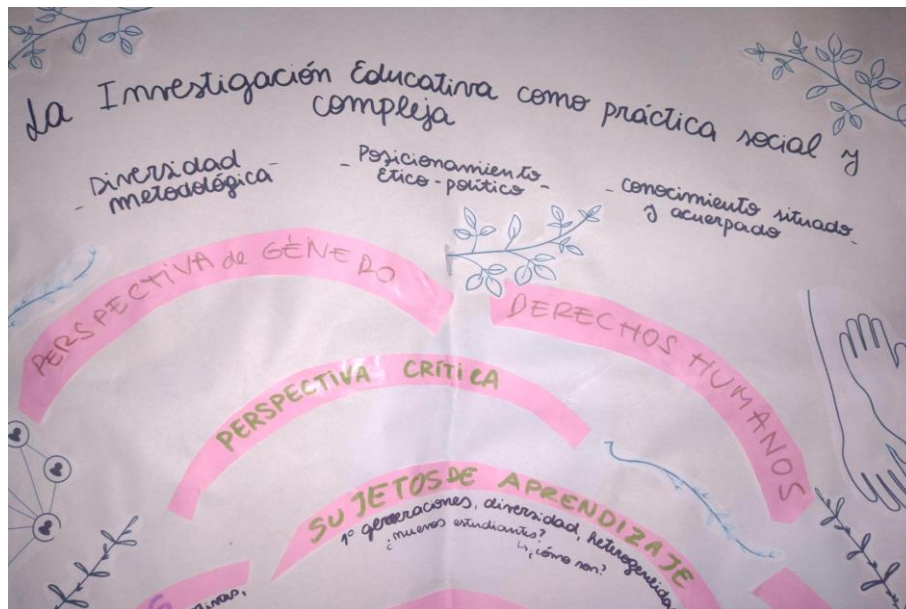
Imagen 2. Formación en investigación en educación.



También reflejamos en la cartografía, puntos en común (Imagen 3) vinculados al modo de mirar la formación en investigación desde la red y al posicionamiento crítico que se vincula al enfoque de derechos humanos, a la perspectiva de género y que a su vez sustentan la diversidad epistémica y metodológica, entendiendo esa diversidad desde un posicionamiento crítico y político. De poder pensar la producción de conocimiento como conocimiento situado.

Puntos en común que nos ofrecen elementos para dos grandes interrogantes que emergieron y quedaron reflejados como constitutivos del nodo ¿A quiénes formamos?, ¿Quiénes son nuestros alumnos?, esos sujetos diversos, muchos de ellos primera generación de universitarios con amplia variación de edades, y la otra gran pregunta ¿Para qué formamos? ¿Cuál es el perfil profesional al que nos proyectamos?

Imagen 3. Elementos que configuran la formación en investigación en educación.



Así, en el pensar la investigación educativa como práctica social y compleja, que no se determina en su propio núcleo sino en diálogo de situaciones, emergieron otros dos nudos centrales estructurantes, el de las regulaciones (Imagen 4) y el de las amenazas (Imagen 5).

Regulaciones vinculadas a tendencias internacionales fundamentalmente, con actores internacionales que se ponen en juego, instalan debates y marcan orientaciones. Disposiciones e ítems que nos ponen en alerta y nos exigen prestar atención para ver ¿Cómo esas regulaciones atentan o no al derecho a la educación o sostienen miradas que mercantilizan a la educación? ¿Cómo se juegan los procesos de internacionalización y los de territorialización? ¿Cómo enfrentamos al productivismo en la formación y la investigación? ¿Qué lugar le damos a la reflexión crítica en la formación en investigación? ¿Qué lugar le damos a la reflexión sobre las Tecnologías digitales en educación y en investigación?

Regulaciones, que no podemos dejar de lado y que nos hacen pensar la formación en un tiempo específico, en el que hay discursos que circulan que nos muestran la ciencia, la producción de conocimiento y la educación pública amenazadas.

En otras palabras, regulaciones que nos interpelan desde las normas y desde las lógicas que subyacen a ellas, en tanto que terminan cimentando también lo que consideramos amenazas.

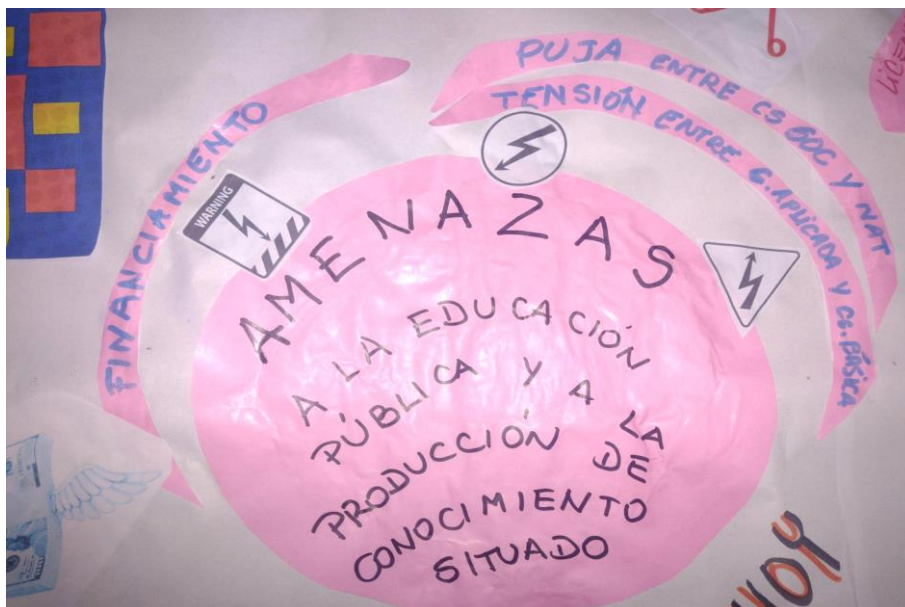
Necesitamos pensar instancias que son de control, de vigilancia pero que también pueden ser de diálogo, de encuentro y acción.

Por otro lado, en el nodo amenazas encontramos otras amenazas directas en este momento histórico como: desfinanciamiento de la ciencia, tensión entre ciencias aplicadas y ciencias básicas y pujas entre ciencias sociales y naturales.

Imagen 4. Regulaciones internacionales.



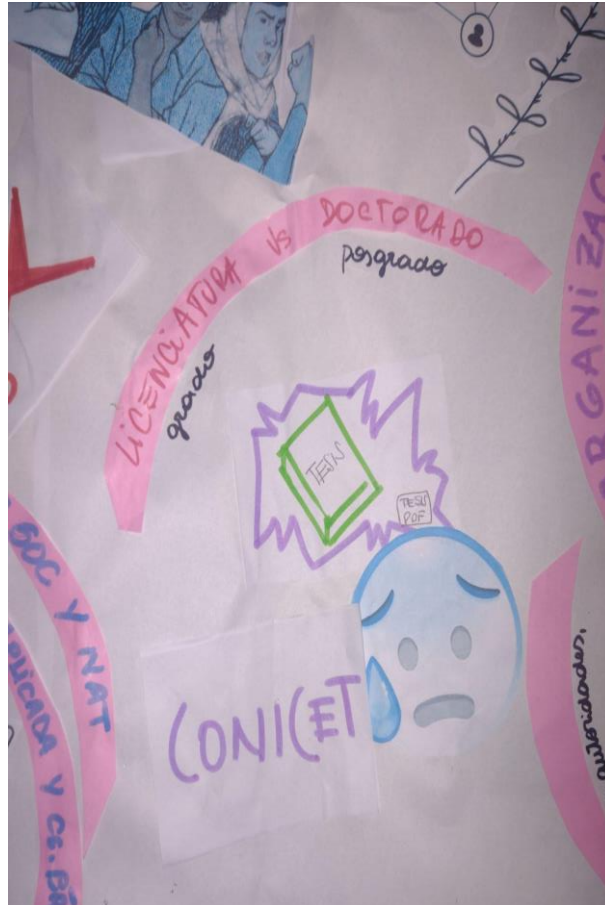
Imagen 5. Amenazas a la educación pública y a la producción de conocimiento situado.



En el entre, atravesados por las emanaciones de cada uno de los nodos encontramos actores, organismos vinculados a la investigación y la producción de conocimiento que en su propia configuración interfieren visibilizando tensiones como formación de grado y post-grado

(doctorados fundamentalmente) y en ocasiones limitando intercambios y espacios. Tal sería el caso de institutos de investigación, que poco consideran el aporte del grado a los procesos de producción de conocimiento y de formación en investigación (Imagen 6).

Imagen 6. Otros organismos vinculados a la producción de conocimiento.



Por último, destacamos la fuerza colectiva, presente en toda la construcción y que se expresa claramente en el centro de la cartografía, entre los tres nodos (Imagen 7) entre ondas y cortes a las interferencias, que buscan tejer vínculos, y entramar para desarrollar pensamiento colectivo, acción grupal, saber rizomático y conocimiento situado.

También una palabra que apareció y que luego fuimos retomando como una palabra que tal vez no es que la trajimos desde todos los equipos pero que empezó a circular y ser tomada, el poder pensar el conocimiento situado y acuerpado.

Conocimiento acuerpado que buscamos en las y los estudiantes, conocimiento acuerpado que hemos construido y que nos sostiene y orienta en este crítico momento histórico.

Imagen 7. Entre ondas y cortes.



Reflexiones finales

Terminamos la cartografía consciente del acabado provisorio de todo proceso de investigación y de su inacabado permanente que De Souza Minayo (2015) siempre nos recuerda.

Intentamos alejarnos de la idea de progresión lineal unidireccional que organiza los procesos de producción de conocimiento y pensamos investigadoras/res en interacción con datos-participantes-teoría-análisis (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2021).

Trabajamos en y desde el territorio, en tanto que educación, investigación, formación en investigación, no pueden abordarse a sí mismas fuera del territorio.

La construcción nos permitió visualizar configuraciones en las que se desarrollan nuestras prácticas y a las cuales contribuimos a configurar, también posibilitó conversar sobre acciones o micro acciones como actores individuales y colectivos (Red RECFICE) y posibles inter acciones.

Así advertimos la importancia de continuar en la búsqueda de interpretaciones, construcciones situadas; y convenimos en proyectar trabajo colaborativo para el año 2024 orientado a propiciar la reflexión, el encuentro y el conocimiento de nuestros sujetos de aprendizaje, como oportunidad de ofrecer una mejor respuesta, mientras mantenemos las alertas ante las regulaciones y amenazas presentes.

Participantes en la construcción de la cartografía



Referencias bibliográficas

- Baldivieso, S. (2019). Diversidad, pluralismo epistémico e investigación en educación: más allá de lo instituido. *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, N° 10, pp. 85 - 105.
<https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0010/07%202019%20Baldivieso.pdf>
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de educación*, N° 70, pp 247 - 285.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413644492012>
- Celi, M. A. (2024). Formación en investigación cualitativa: prácticas pedagógicas a partir de los postulados del modelo de clase invertida en el contexto de educación on line. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. En prensa.
- De Souza Minayo, M. C. (2015). El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. <https://www.researchgate.net/publication/31673891>
- Di Lorenzo, L. (2023). Formación en investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad. Tesis Doctoral en Educación. FCH UNSL. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca>
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie los documentos. Buenos Aires.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología* N° 23, 1 Semestre, 2011: 9-49.
<https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2021). Pensar sobre la investigación educativa como una praxis disruptiva a partir del proyecto APREN-DO. En J. I. Rivas (coord.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*, pp. 57-70. https://www.researchgate.net/publication/350739659_HernandezHernandez_F_y_SanchoGil_J_M_2021_Pensar_sobre_la_investigacion_educativa_como_una_praxis_disruptiva_a_partir_del_proyecto_APRENO_En_J_I_Rivas_coord_Investigacion_transformativa_e_inclusiva
- Red de Espacios Curriculares de Formación en Investigación de Carreras de Educación de Universidades Nacionales - RECFICE (2022). Documento fundacional interno de la RED. Argentina.
- Valdez, M. C. (2024). Desafíos futuros de la formación en investigación para las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de

la Universidad Nacional de San Luis. Tesis de Especialización en Investigación en
Ciencias Sociales y Humanas, FCH - UNSL.
<https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/599>

