



ENTRE TESIS Y TESISISTAS.
ANUARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN N°3



ISSN 2796-7875

Entre Tesis y Tesistas
Anuario de Ciencias de la Educación
N°1, Mayo de 2021
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Sur
Av. Alem 235, Bahía Blanca 8000,
Provincia de Buenos Aires, Argentina
N°3, Septiembre 2023
Publicación Anual
ISSN: 2796-7875



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°3
ISSN 2796-7875

Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur

Director Decano

Dr. Raúl Menghini

Vice-Directora Decana

Mg. Laura Iriarte

Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación

Dirección Editorial

Dra. Verónica Walker

Equipo Editorial

Lic. Ana Valeria Canova

Lic. Julia Guerrero

Lic. Agustina Mosegui

Lic. Eleonora Nyez

Lic. María Emilia Repetto

Lic. Julieta Rodera

Lic. Melisa Southwell

Lic. Silvina Viozzi

Revisión Editorial

Dra. María Lorena Montero

Revisión Redacción

Vanesa Ruggeri

Asistencia Técnica

Lic. María Emilia Repetto

ÍNDICE

Presentación.....	4
Perspectivas.....	9
Cristina Adrián y Mabel Díaz.....	10
Miriam Antoñanzas y Raul Menghini.....	23
Daniela Atairo, Yamila Duarte y Agustina Luques.....	43
Silvia Baldivieso y Lorena Di Lorenzo.....	63
Relatos de investigación.....	78
Julieta Anzorena.....	79
Francisco Corinaldesi.....	84
Azul Constantino.....	99
Marilina Cundari.....	106
Isabella D´Aloisio.....	115
Lara Kraser.....	122
Huilén Pergolesi Fuentes.....	132
Noelia Prieto.....	143
Francisco Saenz.....	150
Priscilia Vargas.....	161
Diálogos.....	166
Arraigada, Etman, Patiño Fernandez, Roderá y Southwell.....	167
Alzamora, Araujo, Canova, Corrado y Nyez.....	190
Guerrero, Ibarrola, Mosegui y Vargas.....	216
Reseñas de tesis.....	226
Agustina Fernandez.....	227
Ana Küyen Graziano.....	229
Julia Guerrero.....	237
Eleonora Nyez.....	242
Melisa Southwell.....	247
Virginia Suarez.....	252
Silvina Viozzi.....	264

PRESENTACIÓN

ENTRE

Del lat. *inter*.

1. prep. Denota la situación o estado en medio de dos o más cosas.
2. prep. Dentro de, en lo interior. *Tal pensaba yo entre mí.*
3. prep. Denota estado intermedio. *Entre dulce y agrio.*
4. prep. Como uno de. *Lo cuento entre mis amigos.*
5. prep. Denota cooperación de dos o más personas o cosas. *Entre cuatro estudiantes se comieron un cabrito. Entre seis de ellos traían unas andas.*
6. prep. Según costumbre de. *Entre sastres.*
7. prep. Expresa idea de reciprocidad. *Hablaron entre ellos.*

(Real Academia Española)

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación es una publicación institucional, de carácter anual, del Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Se trata de una producción académica en cuyo equipo editorial participan docentes del espacio curricular “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y graduadas de dicha carrera. El Anuario busca promover la reflexión sobre la práctica de la investigación educativa y la elaboración de una tesis de grado.

El primer número del Anuario se publicó en 2021, año en que comenzó a funcionar el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS, que había sido creado por la Asamblea Universitaria en noviembre de 2020. De esta manera, la publicación institucional comenzó a gestarse cuando estaba naciendo el nuevo Departamento. Por ello, el año 2021 es un momento fundacional en un doble sentido: como proyecto editorial y como proyecto institucional.

En la presentación del primer número señalamos que la preposición “entre” con la que se inicia el título del Anuario tiene distintas acepciones que sugieren relaciones, estados intermedios, colaboración, participación y reciprocidad, las cuales permiten anticipar los complejos entramados que se tejen en las trastiendas de investigación. *Entre tesis y tesistas* invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas y saberes en sus

múltiples dimensiones: institucional, disciplinar, vincular, subjetiva y social. Dijimos también en aquella primera presentación que la segunda parte del título, *Anuario de Ciencias de la Educación*, suponía el compromiso de sostener periódicamente la publicación.

Hoy, año 2023, nos encontramos presentando el tercer número de *Entre tesis y tesisistas. Anuario de Ciencias de la Educación* resultado del trabajo sostenido del equipo editorial, la colaboración de docentes y estudiantes que lo enriquecen con sus contribuciones y el apoyo institucional del Departamento de Ciencias de la Educación. Al igual que nuestra unidad académica, el Anuario fue creciendo y consolidándose, contando con apoyo especializado para su producción¹ e incorporando en este número una nueva sección en formato audiovisual.

El tercer número de *Entre tesis y tesisistas. Anuario de Ciencias de la Educación* incluye cinco secciones, las primeras cuatro escritas y la quinta audiovisual. La primera, “Perspectivas”, presenta contribuciones de investigadoras/es invitadas/os sobre distintos aspectos de la investigación educativa como campo y práctica, la complejidad y los desafíos de su enseñanza, cuestiones relativas a los diferentes modos de producción de conocimientos, etc. El artículo de Daniela Atairo, Yamila Duarte y Agustina Luques titulado “Una propuesta de formación en investigación sobre educación en el grado: el desafío de una aproximación temprana y paulatina a las prácticas de investigar” presenta una propuesta de enseñanza para la formación en investigación que, inscripta en los debates que se dieron en el proceso de cambio de plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, busca promover la comprensión de la complejidad que encierran las prácticas de investigación sobre educación, las condiciones de producción de ese conocimiento y las especificidades de los procesos y procedimientos inherentes al oficio de investigar en el campo educativo. Por su parte, en el texto “La Formación en investigación en educación en la Facultad de Ciencias Humanas UNSL: miradas retrospectivas y semillas de transformación”, Silvia Baldivieso y Lorena Di Lorenzo emprenden un análisis de la formación en investigación

¹ Se agradece el apoyo institucional del DCE por el financiamiento asignado para las tareas de revisión, redacción y corrección de estilo y las de diseño y maquetación en el marco de Programa de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC) de la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la UNS.

en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Educación Especial y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis a partir de relatos de estudiantes y programas de formación y de las decisiones teórico metodológicas asumidas como equipo docente, orientadas a resignificar y transitar caminos alternativos de investigación desde una perspectiva de las prácticas integrales y los derechos humanos. El escrito “La docencia e investigación como trayectorias y trayectos” de Cristina Adrian y Mabel Diaz despliega un relato reflexivo sobre los recorridos personales y colectivos de las autoras, que configuraron sus prácticas de investigar y hacer docencia en el nivel primario. Desde una perspectiva situada en experiencias de docencia e investigación en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur, el texto va entramando diferentes dimensiones de análisis del ejercicio de la investigación como función institucional y de la formación en investigación, que se entretajan con el análisis de las relaciones entre docencia e investigación y de las condiciones para el ejercicio de dichas prácticas. Finalmente, el artículo “Una aproximación a la investigación en la Educación Inicial” de Miriam Antoñanzas y Raúl Menghini, enmarcado en un proyecto de investigación radicado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, centra la mirada en las características y marco normativo de dicho nivel en el sistema educativo argentino y emprende una revisión de las investigaciones sobre el tema que permite identificar las principales líneas de indagación, metodologías, agentes de producción de conocimientos y áreas de vacancia que requieren ser abordadas.

La sección “Relatos de investigación” reúne producciones de tesistas que cursaron el Taller Integrador V durante el ciclo lectivo 2022. La sección presenta los siguientes escritos: “La construcción de la tesina como la escalada de una montaña” de Julieta Anzorena, “Claroscuros: aprendizajes, sentidos e implicancias en el desarrollo del proyecto de tesina” de Francisco Corinaldesi, “De principios y fines. Las idas y vueltas en la construcción del proyecto de tesina” de Azul Costantino, “Aprender a investigar en un mar de preguntas” de Marilina Cundari, “Los desafíos ciclópeos en la elaboración del proyecto de tesis” de Isabella D’Aloisio, “Detrás del telón de la investigación: un recorrido por la construcción del proyecto de investigación” de Lara Kraser, “La tensión entre ser artista y espectadora en el proceso de construcción de *mi* proyecto de tesis” de

Huilén Pergolesi Fuentes, “La investigación, un proceso que oculta sentimientos y decisiones” de Noelia Prieto, “Arrancar por el final. Relato de una construcción atípica del proyecto de tesis” de Francisco Saenz y “La elaboración de un proyecto de tesina: una cuestión de preguntas” de Priscilia Nahir Vargas.

La tercera sección, titulada “Diálogos”, presenta una serie de entrevistas grupales que tuvieron como eje el momento de iniciación a la investigación educativa en el marco de dispositivos de formación como becas y proyectos grupales. Se desarrollaron desde la perspectiva de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Educación Inicial de la UNS y directoras de proyectos de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación, Educación Primaria y Educación Inicial de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), UNS, y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). En el primer texto de esta sección, titulado “Experiencias de becarixs en la iniciación a la investigación educativa: reflexiones y desafíos”, Julieta Roderer y Melisa Southwell comparten el diálogo que mantuvieron con Evelyn Arraigada, Victoria Etman y Nicolás Patiño Fernández. El segundo escrito de Valeria Canova y Eleonora Nyez, que se titula “La experiencia de dirigir un proyecto grupal de investigación de nivel inicial y primaria”, reproduce la entrevista realizada a Sonia Alzamora, Soledad Araujo y Rosana Corrado. Finalmente, en el texto “Enriquecer la experiencia formativa: iniciarse en la investigación en el marco de un proyecto grupal de investigación (PGI)” Agustina Mosegui y Julia Guerrero presentan la conversación que mantuvieron con Candela Ibarrola y Priscilia Nahir Vargas.

La cuarta sección, “Reseñas de tesis”, reúne reseñas de tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS que se defendieron durante el año 2022. La sección presenta: “Las TIC como contenido y forma en las propuestas de enseñanza de docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación” de Agustina Fernández, “Educación popular y pedagogía feminista en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau. Bahía Blanca 2015-2019” de Ana Küyen Graziano, “Trayectorias de formación docente inicial en carreras de Profesorado para Nivel Medio y Superior de la Universidad Nacional del Sur. Estudio de casos” de Julia Guerrero, “Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense” de Eleonora Nyez, “Trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y

adultas estudiantes de Centros de Formación Profesional y/o Laboral: un análisis relacional en la ciudad de Bahía Blanca” de Melisa Luján Southwell, “Factores sociodemográficos asociados al ausentismo escolar en estudiantes de escuelas secundarias estatales de Bahía Blanca en el año 2019” de Virginia Suarez y “La problemática de la continuidad pedagógica en el Nivel Inicial: el caso del Jardín de Infantes N° 927 de Bahía Blanca durante el año 2020” de Silvina Viozzi.

La quinta y nueva sección que presentamos en este Anuario se denomina “Entre Telones”, que consiste en entrevistas audiovisuales con investigadoras/es del campo de la investigación educativa de nuestro país sobre distintos aspectos de la trastienda de la investigación. Los registros de esas conversaciones estarán disponibles en el Canal de Youtube del Anuario² y se compartirán durante ese período de tiempo “entre” la publicación del número actual y el próximo.

Esperamos que este tercer número continúe siendo fuente de intercambios y reflexiones fructíferas para el campo de la investigación educativa, su práctica y formación. Como sostenemos desde el primer número, la primera parte del título, *Entre tesis y tesistas*, invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas y saberes, mientras que la segunda, *Anuario de Ciencias de la Educación*, nos compromete a sostener año a año esta publicación.

Equipo Editorial

Dra. Verónica Walker (Directora)

Lic. Ana Valeria Canova

Lic. Julia Guerrero

Lic. Agustina Mosegui

Lic. Eleonora Nyez

Lic. María Emilia Repetto

Lic. Julieta Roderer

Lic. Melisa Southwell

Lic. Silvina Viozzi

² <https://www.youtube.com/@EntreTesisyTesistas>



PERSPECTIVAS

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°3
ISSN 2796-7875



LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN COMO TRAYECTORIAS Y TRAYECTOS

Cristina Adrián

cristinadrian@yahoo.com.ar

Mabel Diaz

mabeldiaznyez@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

Introducción

Las instituciones son constructos socio-históricos que transitamos los individuos inmersos en realidades sociales, culturales y económicas concretas, en consonancia con ello, las concepciones que predominan sobre la universidad en los diferentes períodos históricos responden también a estos condicionantes. Asimismo, puede decirse que son establecimientos complejos, en los que se entraman distintas formas de organización que implican estructuras heterogéneas con flujos de poder, sistemas de autoridad, perfiles y orientaciones diversas, al mismo tiempo que son variadas sus misiones, sus relaciones con el estado, el sistema productivo y otras universidades.

Con respecto a ello, en el siglo XX las universidades en nuestro contexto toman características del modelo humboldtiano³, que promueve la combinación de la objetividad científica y el conocimiento académico en la formación intelectual del individuo. Esta concepción de universidad entiende la enseñanza y la investigación como funciones que se retroalimentan, en las que profesores y estudiantes tienen la libertad de volcarse según

³ En relación con la concepción de universidad que prevalecía hasta ese momento, se produce un cambio con la Universidad de Berlín, fundada en 1810 y bajo la influencia de Wilhelm von Humboldt. El impulso humboldtiano a las ciencias permitió sentar las bases para la conformación de las universidades de investigación. Así, el proyecto sostenido por la Universidad de Berlín se difunde y se extiende rápidamente por toda Alemania. De esta manera, se pone en juego un proceso institucionalizador, en el que más allá del estímulo a la investigación, se promueven los estudios de posgrado y la libertad de profesores y estudiantes. En esta nueva concepción de universidad, la figura del profesor suma el rol de investigador a la función docente y alcanza gran prestigio no solo al interior de la universidad, sino fuera de ella. La labor científica, desde la perspectiva humboldtiana, se considera inacabada y, por lo tanto, requiere de un trabajo constante de investigación, en el que también tomarán parte y colaborarán los estudiantes.

sus motivaciones personales, e incluye también un espacio para el cuestionamiento a la autoridad si se considera necesario.

En Latinoamérica, las universidades permanecieron con un mismo estilo institucional conservador hasta entrado el siglo XX, en el que se produce un quiebre, sobre todo en Argentina, a partir de la Reforma Universitaria de 1918, que tiene su origen en Córdoba y, por sus características, ha expresado el ideal de universidad de aquí en adelante. Este movimiento da comienzo al debate argentino y latinoamericano acerca de la relación entre la universidad y la sociedad. Se cuestionó fuertemente la matriz oligárquica y colonial de la institución universitaria de ese momento y se levantaron banderas por los principios de autonomía, libertad de cátedra, asistencia libre, concursos docentes, gobierno tripartito, etc. Desde ese momento, estos postulados tuvieron un grado de implementación variado según las distintas instituciones, en un marco de inestabilidad política que se extiende hasta la década de los 80. Además, la universidad pasa a ser concebida como un instrumento para el cambio social, que más allá de la formación académica del estudiante, actúa como agente activo de transformación social en sociedades con grandes niveles de desigualdad.

La invitación a participar de esta publicación, nos convoca a sistematizar y a reflexionar sobre distintos aspectos de la práctica de investigación, así como a debatir y pensar los desafíos de la universidad en la actualidad y de nuestra unidad académica recientemente creada, el Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Particularmente, abordaremos las funciones sustantivas dentro de la universidad (docencia, investigación y extensión) y las formas que tomaron en nuestras trayectorias específicas y pliegues teóricos, que se van dibujando en cada situación, en las experiencias y en cada vuelta, en términos de Souto (2017). Desde nuestro lugar como docentes de las carreras del Profesorado de Educación Primaria y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del DCE-UNS, tenemos la intención de presentar sintéticamente las condiciones, las inquietudes y algunos de los aspectos que consideramos centrales en nuestra formación como investigadoras, en las que se fueron entretejiendo las funciones de docencia e investigación. Siguiendo a Souto, “formarse es transformarse como sujeto

y transformar el medio por efecto de las acciones profesionales que realizamos. El desarrollo profesional en la formación y en la pertenencia al campo es constructor de subjetividad.” (Souto, 2017, p. 244).

Para ello, entendemos que es importante considerar tanto las circunstancias institucionales como los recorridos personales y colectivos en los que se fueron configurando dichas funciones y procesos de formación, por lo que contemplamos principalmente dos períodos que poseen rasgos comunes.

Al primer período lo llamamos *inicio y configuración* y al segundo lo denominamos *afianzamiento y consolidación*. El inicio y configuración refiere a los primeros momentos en los que comenzamos a transitar el camino con la intención de construir conocimiento situado sobre el nivel primario, con el acompañamiento de colegas⁴ con experiencia en investigación. Por otra parte, concebimos el segundo período como un momento de afianzamiento y consolidación, en tanto nos centramos en investigar acerca de las prácticas docentes, lo cual posibilita la retroalimentación. También, ese nombre se vincula con haber sido “habilitadas” institucionalmente y habernos “habilitado” para convocar a mujeres universitarias que hacen docencia, investigación y extensión para que se unan a nuestros proyectos. En este sentido, nos representan individual y colectivamente las reflexiones de Corral (2019) en torno a las decisiones en educación en general y, en nuestro caso, en relación con nuestras decisiones como docentes e investigadoras:

“Hay una habilitación personal ineludible en ese ‘yo puedo’, que en el decir de Agamben se trata para el sujeto de una experiencia, ‘quizás la más exigente con la que le es dado medirse’” (Agamben; 2007, p. 352). Entendemos que más allá del oficio, de la responsabilidad profesional o de cualquier competencia con la que se pueda sentir equipado, alguien se habilita para responder por otros, para decidir por otros, para tomar a su cargo el trabajo inmemorial de la educación solo a través

⁴ Aquí tenemos que citar a aquellos profesores que nos acompañaron en los inicios tanto en la universidad donde nos graduamos (Universidad Nacional de La Pam) como en la UNS: Elvira Andreoli, Raúl Menghini, Ana María Malet, Laura Morales, entre otros/as.

de un movimiento subjetivo de autorización. No hay certezas ni saberes específicos que permitan reconocerse en ese lugar y permitirse ocuparlo” (2019, pp.19-20).

Asimismo, nos interesa compartir posicionamientos y reflexiones que nos sitúan y, a la vez, nos interpelan cotidianamente. Al reflexionar sobre cómo investigamos y quiénes investigamos, tomamos las siguientes palabras de Souto (2017):

Nuestra óptica se sitúa en miradas propias de una epistemología de la complejidad que busca las relaciones, los encastramientos, las interacciones entre fenómenos y elementos y que entiende al sujeto como construcción múltiple entre lo social, lo físico y lo psíquico en la singularidad y en el acontecer socio-histórico. (Souto, 2017, p.244)

Este proceso solo se puede entender desde una mirada situada y en contexto, que se articula, nutre y sustenta desde nuestras prácticas de docencia y también se retroalimenta en esas prácticas.

Trayectos y trayectorias de docencia e investigación: inicio y configuración

Con el objeto de contextualizar este primer momento, haremos referencia brevemente a aquellas características y condiciones que entendemos que son comunes y dan lugar a este período.

En primer lugar, es pertinente referir al proceso de constitución de nuestra unidad académica. En el año 2009 los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria – pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la UNS en ese momento – tuvieron un cambio en su plan de estudios. Luego, en 2013 ambas carreras se constituyen en carreras universitarias⁵. Este proceso de rediseño de los planes para convertir las carreras progresivamente al formato universitario trajo aparejada, entre otras cuestiones, la necesidad de apertura de concursos para el acceso a los cargos docentes. Así, gran parte

⁵ Para más información consultar: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/270>

del grupo de quienes conformamos el plantel docente continuamos o iniciamos, según cada caso, la formación como investigadoras.

En segundo lugar, esto conllevó a que tuviéramos que formar parte de proyectos de investigación a partir de las funciones de docencia, investigación y extensión implicadas en los cargos universitarios.

En tercer lugar, la creación del Departamento que nos agrupa implicó la necesidad de comenzar a presentar proyectos de investigación que fueran parte de esta propuesta institucional. También permitió definir intereses en relación a qué investigar, tener el lugar para tomar decisiones, conformar equipos de trabajo con intereses y afinidades comunes, así como compartir nuestras experiencias con compañeras/os interesadas/os en las mismas problemáticas.

La investigación situada

Una vez designadas como profesoras a cargo de materias pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, emprendimos un primer proyecto anclado en la Escuela Normal Superior (ENS), bajo la dirección de Raúl Menghini (vicedirector de la ENS en ese momento) y la codirección de Mabel Diaz. El proyecto se llamó “Las instituciones y los sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos”, se desarrolló durante los años 2015-2017 y tuvo como finalidades: describir las políticas y programas dirigidos a los niveles inicial y primario, tanto desde el ámbito nacional como provincial, relevar las políticas y programas que se vienen implementando en los jardines de infantes y escuelas primarias bahienses a partir de 2006, comprender el sentido de tales políticas y programas para los distintos actores institucionales y analizar las prácticas docentes en torno a estos programas y políticas. La particularidad de este grupo de trabajo es que se conformó por docentes de diferentes campos disciplinares (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ciencias de la Educación), que presentaban diversas trayectorias; y estudiantes o graduadas de las dos carreras, que continuaban su formación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, muchas de ellas sin experiencia previa en investigación.

Al momento de evaluar lo transitado, observamos que los objetivos planteados con respecto al objeto de investigación fueron parcialmente cumplidos. En este sentido, las principales dificultades estuvieron dadas por las reformulaciones sucesivas de las páginas web ministeriales, que obstaculizaron el acceso a la información acerca de las políticas y programas vigentes, básicamente, por las limitaciones que implicó el cambio de gestión en los gobiernos nacional y provincial en 2015 y, con ello, la suspensión y reestructuración de planes y programas educativos. Más allá de esto y de la inexistencia de datos sistemáticos en la ciudad de Bahía Blanca y la Región XXII en la Provincia, en relación con los distintos programas educativos que se desplegaron en las instituciones desde años anteriores, se pudieron realizar relevamientos por medio de entrevistas, diálogo con inspectoras/es, directivos, entre otras fuentes. Los datos recabados fueron presentados en jornadas, coloquios, encuentros de profesorado, entre otros eventos. También, en el marco de este proyecto, se organizaron jornadas regionales, que implicaron la puesta en marcha de una de las primeras actividades colectivas en esta coyuntura institucional.

Este trabajo de indagación nos permitió pensar otro proyecto de investigación en los años 2019-2021, entendido como continuidad, que se tituló “Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca”⁶, bajo la dirección de Mabel Diaz y la codirección de Cristina Adrián. Al igual que el anterior proyecto, se ancló en la ENS, se compuso por integrantes de varias carreras, entre ellos estudiantes, y se convirtió en un espacio de formación para todas. Además, tuvo como finalidad analizar los planes y programas de las materias de Práctica Docente de la carrera de educación primaria de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur (ENS-UNS), las normativas construidas y aprobadas para regular las prácticas docentes de la carrera, así como las concepciones e ideologías subyacentes a las prácticas de las/os docentes en formación. También, buscó identificar las normas, las costumbres, las tradiciones y los rituales en los que se entraman las prácticas de las/os docentes en formación de la ENS-

⁶ Integraron este proyecto: Adrián, Cristina; Iriarte, Laura; Sansberro, Mariela; Tucci Tasso, Ma.; Gayone, Montserrat; Sapini, Sonia; Gutierrez, Emilce; Negrín, Fernanda; Morales, Laura; Menvielle, Karina; Lamarque, Laura; Nyez, Elenora; Ortiz de Rosas, Débora; Varela, Micaela; Williams, Delfina; Diaz, Mabel.

UNS y las prácticas docentes mediadas por tecnología de las/os docentes en formación del Profesorado.

Algunos de los rasgos que han caracterizado el desarrollo de estos proyectos surgen en las reuniones grupales presenciales y virtuales, en las que se compartieron tareas, se revisaron avances y se pusieron en marcha acciones concretas como la realización de encuestas a estudiantes de todos los años de la carrera, el relevamiento y análisis de reglamentos, las disposiciones en relación con la práctica, el análisis de los datos que aportó la encuesta, los trabajos desde el análisis de las prácticas en relación con contextos, rutinas y tecnologías educativas en la formación y la práctica de las estudiantes, entre otras cuestiones. Además, estas acciones se presentaron en diferentes eventos científicos a lo largo de estos años.

La pandemia nos permitió, a pesar de las dificultades, encontrarnos a través de diferentes plataformas –Meet, Zoom, Whatsapp, entre otras–, trabajar con documentos colaborativos y organizar grupos pequeños de trabajo según intereses y posibilidades, lo cual nos permitió seguir investigando en esas condiciones.

Las actividades mencionadas se constituyeron en prácticas de investigación colectivas, que dieron la impronta a un grupo de trabajo que se caracterizó por la construcción de conocimiento a partir de intereses consensuados, en los que se priorizó la formación por sobre la producción, si bien esto último se fue dando simultáneamente.

Este proceso investigativo siempre va en sustento y apoyo para la función docente, que es la actividad central que desarrollamos en esta universidad. En este sentido, la riqueza de la investigación está dada en que se centra en nuestras prácticas docentes.

Trayectos y trayectorias de docencia e investigación: afianzamiento y consolidación

Estos primeros proyectos de investigación, que decidimos llevar adelante junto a un grupo de colegas, se caracterizaron por surgir de genuinas preocupaciones sobre las prácticas de enseñanza en la universidad y su vinculación con la formación de docentes para los niveles inicial y primario, particularmente, en el contexto de la ciudad de Bahía Blanca y, por otra parte, se distinguen por la comprensión de las prácticas de investigación

como prácticas necesarias para sostener la problematización sobre las primeras, además de ofrecer la oportunidad de construir un conocimiento que permitiera mejorarlas. En este sentido, la singularidad del recorrido realizado estuvo dada no solo por el desafío de generar conocimiento acerca del propio hacer, sino también por la complejidad de transitar la función docente y de investigación en un proceso de inestabilidad y transición institucional⁷.

Este mismo camino de indagación, revisión y mejora de nuestra tarea docente y, a su vez, de investigación, ya nos encuentra como grupo en una unidad académica en la que confluyen las carreras vinculadas específicamente a lo educativo y a la enseñanza en los niveles inicial y primario. De ahí que nos proponemos como objetivo profundizar en los dispositivos de formación en la práctica que se ponen en juego en las articulaciones y vinculaciones intrainstitucionales e interinstitucionales⁸ desde los espacios de práctica del Profesorado de Educación Primaria y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En este caso, el interés se centra en las unidades curriculares que los planes de estudio proponen como articuladoras e integradoras a lo largo de ambas carreras, vinculadas a las prácticas preprofesionales, y en los dispositivos que se piensan desde la formación en estas. En esta línea, nuestro interés se focaliza en ahondar en aquellas experiencias que se disponen en las propuestas de formación en la práctica al momento de las vinculaciones y articulaciones intrainstitucionales e interinstitucionales.

Como grupo de trabajo sostenemos la necesidad de pensarnos como colectivo que se nutre de indagar sobre temas y problemas que nos interesan a todas, que se acompaña en los procesos de formación en la investigación y que se sostiene en un posicionamiento ético-político de pensarse en la docencia y en la investigación desde una mirada situada

⁷ Luego de un proceso de transición institucional, en el que tuvieron lugar los proyectos de investigación mencionados en el apartado “Trayectos y trayectorias de docencia e investigación: inicio y configuración”, en noviembre de 2020 mediante la Res. N° CSU 024/21 se crea el Departamento de Ciencias de la Educación, que albergará a estas dos carreras y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, creada en 2013 según Res. N° 13/13 y anclada anteriormente en el Departamento de Humanidades.

⁸ El proyecto se denomina “Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones inter e intrainstitucionales” y está integrado por Cristina Adrián, María Gabriela Tucci, Emilce Gutiérrez, Laura Iriarte, Laura Morales, Sonia Sapini, Fernanda Negrín, Mariela Sansberro, Eleonora Nyez, Lara Kraser, Isabella D’Aloisio, Juliana Vergara y Valentina Rodríguez Spinacci.

y crítica. El sostenimiento del proyecto se evidencia en el entramado de rasgos, caracterizado por la construcción de lo grupal, la configuración de trayectorias individuales al interior de una coyuntura institucional que se encuentra en un momento fundante y la solidaridad de un colectivo que aporta desde las fortalezas individuales a lo grupal.

Lo mencionado previamente se sustenta, fundamentalmente, en que la totalidad de las integrantes del grupo, excepto las estudiantes, ya había participado de los proyectos de investigación previos y decidió volver a participar de esta propuesta. A su vez, si bien quienes coordinamos las dos reuniones iniciales presentamos las líneas generales del proyecto, se abrió un espacio de debate y discusión acerca de los modos más convenientes de llevarlo a cabo y se acordaron las primeras líneas de acción. Además, en dichos encuentros, se consideró un momento de presentación grupal a través de una dinámica que buscó volver a vincularnos como grupo en la presencialidad luego del trabajo sostenido de forma virtual durante dos años en contexto de pandemia y se tuvo en cuenta a las estudiantes que se incorporaron al proyecto.

Asimismo, en estas instancias surgió la necesidad de profundizar, al interior de un grupo tan heterogéneo, en las categorías conceptuales centrales que vertebran el proyecto de investigación. Por ello, el equipo de dirección del proyecto junto a la profesora Laura Morales planificó un encuentro de profundización e intercambio sobre núcleos teóricos fundamentales.

Ambas instancias han sido evaluadas satisfactoriamente por el grupo. Expresiones como “nos hacía falta encontrarnos y hablar de nosotras antes de comenzar a investigar” (I4)⁹, luego del primer encuentro, o “gracias por organizar este espacio. . . luego de un día de trabajo esto te permite reconectarte desde otro lugar. . .” (I5), al finalizar el segundo, muestran que dos actividades, surgidas al interior del equipo de trabajo desde las necesidades, potencian la construcción de lo grupal, a la vez que impulsan la función de investigación.

⁹ Las expresiones de algunas de las 13 integrantes del grupo se señalan con el código (I...).

Como contrapartida, es necesario plantear las dificultades que se generan al momento de acordar días y horarios de reunión del grupo general, así como también para los pequeños subgrupos de trabajo, debido a las condiciones laborales y personales. Al respecto, Walker (2021) explica:

Este proceso de determinación del tiempo, autodisciplina socialmente aprendida, resulta fundamental para comprender las relaciones entre tiempo, trabajo y subjetividad en las actuales formas de organización del trabajo docente en la universidad. Un dato significativo que surge de las entrevistas es que, a pesar de sentir que el tiempo nunca alcanza ante la intensificación de las tareas, la mayoría de los y las docentes se involucran con ellas y asumen cada vez más responsabilidades. Y esto por distintas razones: “hay que ocupar esos espacios”, porque “es lo que me gusta”, porque “es necesario”. (p.13)

Desde nuestra posición como trabajadoras que desarrollan las funciones de docencia e investigación, si bien estamos convencidas de la importancia de estas actividades y de su potencialidad para la transformación de nuestras prácticas y su incidencia a nivel social, nos interpela la sobrexigencia autoimpuesta que se naturaliza en el hacer cotidiano.

Walker (2021) toma los conceptos de Zangaro (2010) de “subjetividad implicada” y “alienación voluntaria” para referirse a este fenómeno:

Tales categorías expresan un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a las y los trabajadoras/es, en este caso, docentes universitarios, quienes se las autoimponen. Para lograr trabajadores autoexigidos, para configurar estas “subjetividades implicadas”, se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo, cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). El discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad puede considerarse otra de esas razones. (Walker, 2021, p. 13)

Más allá de la experiencia en investigación, las integrantes docentes tienen cargos con dedicaciones diversas, solo una de ellas posee una dedicación exclusiva, lo cual permitiría

mayor disponibilidad, y siete tienen dedicación semiexclusiva. Las estudiantes, por su parte, sostienen la participación a la par de las cursadas de las materias de sus respectivas carreras. En este sentido, Walker (2021) plantea:

Los fragmentos anteriores convocan a pensar la universidad como espacio laboral atravesado por la precariedad que actualmente atraviesa a todo el cuerpo social presentándose diferencialmente según sectores y colectivos (Castillo y Moré, 2018). Como sostiene Gill (2015), la precariedad es una de las experiencias definitorias de la vida académica contemporánea, particularmente (aunque no de forma exclusiva) entre quienes son más jóvenes y/o se encuentran en el inicio de la carrera académica. (Walker, 2021, p. 13)

Cierre

Pensar los desafíos de la universidad en la actualidad, desde la recuperación de las formas que adquieren las funciones de la docencia y la investigación en nuestras trayectorias específicas, se ha vuelto un aspecto clave en este proceso reflexivo. En este caso de análisis, entendemos que es en la relación entre dos de las funciones de la universidad, docencia e investigación, en la que se puede percibir la articulación entre ambas, los procesos de socialización y subjetivación profesional y cómo se vive esta situación desde nuestro lugar como trabajadoras docentes.

Investigar y hacer docencia, en nuestro caso en el nivel primario, desarrollar las prácticas en ese nivel y observar las características que adquiere la formación de docentes, posibilita la construcción de un objeto de investigación situado, que se ancla en una perspectiva macro. Esto se realiza atendiendo a las tensiones que se dan en un contexto específico, en el que inciden políticas, perspectivas, vínculos intrainstitucionales e interinstitucionales, prácticas y relaciones de poder, entre otras cuestiones.

A lo largo de estos años hemos estudiado políticas educativas en nuestro contexto, las prácticas y sus implicancias, desde las normativas y los desarrollos hasta el momento actual, en el que nos enfocamos en los dispositivos de formación en la práctica docente, que promueven la articulación interinstitucional e intrainstitucional.

Estas líneas de reflexión esperan contribuir a pensar la universidad desde sus sentidos, sus funciones y su construcción, en la que formamos parte quienes la transitamos cotidianamente. Por ello, volver a nuestras trayectorias tiene el sentido de un relato sobre sí mismo que lleva a la relación con otros. Recuperando a Souto (2017), en línea con Danilo Martuccelli, consideramos que “no se trata de traducir las estructuras sociales y sus cambios a los procesos individuales, sino de entender lo social a partir de las experiencias individuales, o sea de comprender las estructuras desde las experiencias y no descendiendo de aquellas a estas” (p. 46).

Entendemos que el desafío de aquí en adelante será profundizar en los estudios sobre la/s infancia/s que nos interpelan en las escuelas cotidianamente, las subjetividades de estudiantes y de docentes. Además, será necesario volver sobre posicionamientos pedagógicos, filosóficos y didácticos que sustentan las prácticas y revisar sus sentidos en el marco de la educación de gestión pública.

Bibliografía

- Adrián, C. y Díaz, M. (2022). (19 al 21 de octubre de 2022). *Trayectorias y trayectos: docencia e investigación en la Universidad del Sur*. Jornadas Nacionales Repensar la Universidad Contemporánea: debates, sentidos y desafíos. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Corral, L. (2019). *Decidir en educación: una perspectiva política y poética*. Ediciones UNL.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio de múltiple formación. En R. Menghini y M. Negrin (Eds.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.



Walker, V. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa UNLPam*, 25(3), 1-18. ISSN: 2313-934X

Una aproximación a la investigación en la Educación Inicial

Mirian Antoñanzas¹⁰

Raúl Menghini¹¹

En este trabajo centraremos la mirada en la Educación Inicial de enseñanza, sus características y su marco normativo, para luego indagar acerca de las investigaciones que toman al Nivel como objeto de estudio. En esta línea, se tratará de identificar los principales temas de investigación y las metodologías con las que se abordan, así como cuáles son los principales agentes de investigación. Al mismo tiempo, será importante advertir acerca de posibles áreas de vacancia que requieren ser investigadas.

En nuestro caso, estamos desarrollando un proyecto de investigación en el ámbito del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “El derecho a la educación en el Nivel Inicial: políticas, instituciones y sujetos”. En este se intenta comprender cómo se garantiza el derecho a la educación a las y los niñas/os de la franja etaria de 45 días a 5 años en jardines maternos y de infantes, sean estatales o privados, o bien en otras instituciones educativas que están por fuera del sistema educativo o no cuentan con reconocimiento oficial.

A continuación, presentaremos algunas reflexiones sobre el Nivel Inicial, su marco regulatorio y, luego, haremos una revisión de algunas investigaciones que se han desarrollado y desarrollan sobre la Educación Inicial en nuestro país, para poder identificar a partir de allí áreas de vacancia en las que sería necesario avanzar en la investigación.

Breve reseña del Nivel Inicial

¹⁰ Profesora a cargo de Práctica Docente III del Profesorado de Educación Inicial, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur.

¹¹ Profesor de Política Educacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de Política y Legislación Escolar de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Los jardines de infantes en el territorio argentino comienzan a diseñarse a partir de las ideas que compartía Mary Mann¹² con Sarmiento en sus intercambios epistolares ocurridos entre los años 1865 y 1881. En estos se proponían crear instituciones que atendieran a niños/as pequeños tomando como modelo el formato institucional que venía desarrollando la escuela primaria.

En 1884 se promulga la Ley 1420 de Educación Común, gratuita y obligatoria. En el artículo 11 se define al jardín de infantes como una escuela especial, perteneciente al Nivel Primario y se señala que la creación de los jardines se concretará en las ciudades donde se los pueda dotar suficientemente de recursos. Esta solicitud legal es la que da forma y determina la conformación del Nivel Inicial, que surgía a la sombra del nivel primario.

Los jardines de infantes fundados en el territorio argentino a fines del siglo XIX y principios del siglo XX fueron una conquista, dado que se los puede considerar como un espacio educativo con identidad propia. Fue una época difícil para consolidar el Nivel, en la que se presentan dificultades importantes, ya que en el año 1905 Leopoldo Lugones cierra los profesados de jardín por considerarlos de poco valor educativo para la primera infancia. Es por ello que surgen, en forma paralela a los jardines de infantes, guarderías, salas de cuna, jardines maternales y escuelas infantiles como respuesta a la incipiente incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar.

Los primeros jardines de infantes que se fundan en Buenos Aires en la década del 20 estaban destinados a las familias obreras, ya que las clases altas disponían de recursos para criar a sus hijos/as en sus hogares hasta su ingreso a la escuela primaria. Pero este

¹² Mary Mann fue educadora y esposa del funcionario norteamericano Horace Mann, impulsor de las Escuelas Normales en su país. Sarmiento, interesado en su propuesta, decidió ir a los Estados Unidos. En 1847 pasó dos días en la casa de Horace en Massachusetts, donde conoció a su esposa Mary, con quien mantuvo un intercambio epistolar que duraría casi veinte años. Como señala Velleman (2005), “la correspondencia entre la señora Mann y Sarmiento retrata las culturas políticas, sociales y educativas de dos naciones durante la segunda mitad del siglo diecinueve. En Sarmiento, Mary halló un discípulo de su difunto esposo y Sarmiento encontró en Mann, además de una traductora al inglés de su libro *Facundo*, una propagandista activa y entusiasta, que lo ayudó a seleccionar a maestras y maestros de su país, interesados en viajar a la Argentina a ejercer la docencia durante tres años como mínimo.”(Carta de Domingo Sarmiento a Mary Mann, 12 de noviembre de 1869. Archivo General de la Nación, Biblioteca Nacional. Colección de Documentos Históricos, AR-AGN-BIN01-766.)

propósito queda relegado ya que los sectores populares no pudieron acceder a los jardines, siendo su destino las instituciones asistenciales creadas para las infancias desprotegidas y, por lo contrario, a los jardines de infantes asistían niñas/os de los sectores económicos más favorecidos (Ponce, 2006).

Esta diferenciación va a perdurar hasta el primer gobierno peronista (1946-1955), en el cual la infancia cobra otra significación. En esos años se asiste a una consolidación y valoración de los jardines de infantes y maternos, a la promoción por el cuidado y la salud de los niños/as y afianzamiento de la formación de docentes.

La sanción de la Ley Federal de Educación 24195 en el año 1993 define al Nivel Inicial como el primer eslabón del sistema educativo y establece la obligatoriedad de la sala de 5 años. Se señala que el nivel atiende a niños/as de 3 a 5 años y se sostiene al jardín maternal sólo a demanda de las jurisdicciones.

El reconocimiento del Nivel Inicial como una unidad pedagógica en la Ley 26.206/06 ha llevado a la implementación de distintas políticas nacionales, que han trascendido los distintos gobiernos, con el objetivo principal de garantizar las necesidades educativas de la población de niños/as de 45 días a 5 años de edad del ámbito urbano o rural.

La composición organizativa del nivel depende de cada provincia o jurisdicción, por lo que se encuentran diferentes formas de organización, como Escuela Infantil, Jardín de Infantes independiente, Jardín Nucleado urbano, Jardín Nucleado rural, Salas anexas a Escuelas Primarias, Maestras itinerantes, Unidades académicas, entre otras.

Acerca del marco regulatorio del Nivel Inicial

El Nivel Inicial ha tenido un derrotero bastante sinuoso a lo largo del siglo XX. Seguramente se podrá afirmar que su desarrollo se fue dando al ritmo de la creciente complejización de la vida social, marcada por las exigencias laborales de los padres y madres, las diversas concepciones de familias, el aumento de la profesionalización de las mujeres, las políticas dedicadas a la primera infancia, entre otras. Como señala el informe de la Dirección de Información y Estadísticas Educativas (DIEE):

Con valores próximos a la universalización en la sala de 5, una expansión significativa de la cobertura en la sala de 4 e importantes avances cuantitativos en sala de 3, el inicial es hoy el más dinámico de todos los niveles de enseñanza en nuestro país. (2016, p. 23)

La expansión y cobertura del Nivel también se fue expresando en los marcos regulatorios con un sostenido avance hasta la actualidad. En la Ley Federal de Educación 24.195/93 se reconoció a la Educación Inicial como parte de la estructura del sistema educativo, pero se la limitó a los Jardines de Infantes y se estableció la obligatoriedad del último año, es decir, la sala de cinco años. También se dejó abierta la posibilidad para que las jurisdicciones establecieran jardines maternas para niños/as menores de tres años.

Es en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/06 que se formaliza el Nivel con sus dos ciclos. En el artículo 18 se señala: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, siendo obligatorio el último año”. Además, obliga a las provincias a universalizar la sala de 4 años de edad. Esta universalización se transformó en “obligatoriedad” a partir de la sanción de la Ley 27.045/14 que modificó la LEN en sus artículos 16 y 18, al dejar expresamente establecido que los dos últimos años del Jardín de Infantes son obligatorios y fijar la obligación del Estado Nacional y las provincias para “universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población” (art. 4).

En la provincia de Buenos Aires, el correlato normativo de las leyes nacionales se expresa en:

- La Ley de Educación 11.612/94, que estableció que la Educación Inicial estaba “constituida por Jardines Maternas, para niños de cuarenta y cinco (45) días a menos de tres (3) años; y Jardines de Infantes, para niños de tres (3) a cinco (5) años, siendo el último año obligatorio” (art. 4, inc. a).
- La Ley de Educación 13.688/07, que derogó la anterior y replicó lo dicho en la LEN pero establece como obligatorios los 2 últimos años del Nivel. De esta manera, se va volviendo obligatorio desde sus últimas salas hacia las primeras.

Con respecto al primer ciclo del Nivel (jardín material), hay que señalar que prácticamente se encuentra en su totalidad a cargo de la iniciativa privada y en muy pocos casos se avanza desde el Estado con la sala de dos años o con jardines maternos completos, como los que existen en las localidades de Monte Hermoso y Villalonga (partido de Villarino).

En este sentido, se observa una consolidación del Nivel Inicial y su marco regulatorio con respecto a su segundo ciclo, con las últimas dos salas obligatorias. En el caso del primer ciclo:

Todavía resulta bastante caótico y anárquico en regulaciones y servicios, aunque lo cierto es que cada vez más familias de distintas clases sociales requieren este tipo de instituciones y la oferta está a cargo, en algunos casos, de organizaciones sociales y comunitarias, y en muchos otros, establecimientos privados, que han encontrado allí una veta económica interesante para mercantilizar tempranamente la educación. (Menghini, 2019)

Por otra parte, el primer ciclo se presenta como el más frágil no solo en cuanto a su regulación, sino a sus funciones específicas. Es allí donde se da con mayor nitidez la clásica tensión entre las funciones educativas y asistenciales del Nivel (Pitluk, 2007), lo que ha dado lugar a la emergencia de instituciones de diverso tipo que no siempre se reconocen o inscriben como parte del sistema educativo. En este sentido, nos hemos planteado “si estamos desde hace algunas décadas frente a un vacío de políticas públicas, o bien si deliberadamente desde el Estado se aprovecha esta situación y la demanda de los padres para dejar libertad de acción al sector privado” (Menghini, 2019).

De esta manera, si observamos lo que sucedió con la obligatoriedad de la sala de cuatro años establecida en la Ley 27045/14, en ella no se hace referencia a su financiamiento. Además, hay que tener en cuenta que la Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05, que fijó la pauta de inversión del 6% del PBI y la participación de los aportes nacionales y provinciales, tuvo vigencia hasta 2010. En la actualidad, ese mismo porcentaje figura en la LEN (art. 9, art. 130), “pero no establece cuánto debe invertir cada nivel de gobierno y cada jurisdicción”, según consta en el informe del CIPPEC

(Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo, Informe final, 2012). Este mismo documento señala:

La inversión educativa conforma uno de los principales componentes del presupuesto público y, por la organización federal de nuestro sistema, el esquema de financiamiento descansa principalmente en los presupuestos provinciales: cerca del 70% de la inversión consolidada en Educación, Ciencia y Tecnología es financiada por las provincias, para lo cual consagran una cuarta parte de su presupuesto (p. 15).

En estos últimos años han crecido las salas multiedad en el ámbito estatal, al estilo de lo que fueron los multigrados en las escuelas primarias rurales. Según Malajovich (2017), “la interacción entre niños de diferentes edades es una oportunidad única para realizar aprendizajes que difícilmente puedan realizar compartiendo su trayectoria educativa con niños de su misma edad” (p. 47). Esta parece ser prácticamente la única política puesta en marcha para garantizar que los niños de cuatro años puedan cumplir con la obligatoriedad escolar en los jardines de infantes públicos.

Más allá de cualquier consideración, lo cierto es que las salas de cuatro años han tenido un importante crecimiento, el que se potenció por la universalización prevista en la Ley 26206/06. Al respecto, el informe de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa señala:

La marca distintiva de la evolución de la matrícula del jardín para el período en que se cuenta con información sistemática (1996-2015), es el intenso crecimiento de la sala de 4, un fenómeno previo al establecimiento de la universalización de los servicios para esta sala en la LEN del 2006, pero potenciado desde entonces (2016, p. 15).

Además de las regulaciones propias del sistema educativo, es preciso señalar otras que han colaborado en las últimas décadas al reconocimiento de los derechos de la primera infancia en otros aspectos o dimensiones más allá de la educativa, como las referidas a la salud, cuidado, protección, entre otras, que en general se inscriben en la tendencia de documentos internacionales. Así, se pueden mencionar:

- Ley 26.061/05, de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, que consagra a los niños/as y adolescentes como sujetos de derecho y estipula la responsabilidad del Estado en el establecimiento, el control y el cumplimiento de políticas públicas al respecto (art. 5), a la vez que establece la responsabilidad de las familias y las comunidades (arts. 6 y 7). Detalla toda la serie de derechos que los asiste, entre los cuales agrega el derecho a la educación (art. 15). Tal como afirma Visintín (2016), esta ley implica un cambio fundamental de paradigma:

...el pasaje de la doctrina de la situación irregular (Ley de Patronato 10903/1919) a la doctrina de la protección integral (Ley 26061), donde se aspira a dejar de considerar a la infancia como objeto de tutela para reconocerla como sujeto en pleno derecho, lo que genera un quiebre en el concepto tradicional de infancia (p 30).

- Ley 26233/07 de creación de Centros de Desarrollo Infantil, entendidos como “espacios de atención integral de niños y niñas de hasta cuatro (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas” (art. 2). El artículo 8º prevé:

Para el cumplimiento de sus objetivos los Centros podrán complementariamente interactuar en sus instalaciones con servicios educativos o sanitarios, o articular con otras instituciones y servicios del espacio local actividades culturales, educativas, sanitarias y toda otra actividad que resulte necesaria para la formación integral de los niños y niñas.

Hay que destacar que esta ley deja abierta la posibilidad de que el Estado pueda crear estos Centros o bien lo hagan organismos no gubernamentales. No aclara qué tipo de personal debe estar a cargo de los mismos, haciendo referencia únicamente a la “idoneidad”, cuestión que habilita a desacreditar la formación profesional de docentes y otros (médicos, enfermeros, asistentes sociales, psicólogos, etc.) que se especializan y dedican a la primera infancia.

- Ley 27064/14 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no incluidas en la Enseñanza Oficial, que brinda cuidado y educación a niños de 45 días a 5 años, “sean de gestión estatal, privada, cooperativa o social y que podrán pertenecer a organizaciones con y sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, universidades, comunitarias y a otras similares...” (Art. 1º). Por otra parte, el artículo 4º detalla el tipo de instituciones: Jardines maternos, Jardines de infantes, Escuelas infantiles (atienden a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive), Centros de desarrollo infantil y otras como salas de juego, servicios de atención a la primera infancia a domicilio u hospitalarios, en contexto de privación de la libertad de niños y niñas nacidos/as o criados/as en estos contextos o cualquiera sea su denominación como persona legal.

A pesar de que aún esta ley no fue reglamentada y, por lo tanto, no se la aplica en todas sus prescripciones, en ella se pueden destacar cuatro cuestiones de importancia para la educación:

- 1) La supervisión pedagógica queda a cargo de las autoridades de los respectivos ministerios de educación.
- 2) Si cuentan con salas que suponen la obligatoriedad escolar, deben gestionar la incorporación a la enseñanza oficial.
- 3) Todas las instituciones deben seguir los lineamientos curriculares y disposiciones pedagógicas nacionales y de las provincias respectivas.
- 4) Las actividades deben estar a cargo de personal con título docente, salvo los Centros de Desarrollo Infantil.

Las leyes referidas a la infancia y sus derechos e instituciones, así como las propias del sistema educativo, ponen de manifiesto el interés público por esta etapa. Sin embargo, estos avances, que suelen ir detrás de las iniciativas sociales, parecen no alcanzar para dotar de cierta coherencia y orden a las instituciones dedicadas a la niñez,

fundamentalmente aquellas que surgen por fuera del sistema educativo formal y que muchas veces desconocen o empobrecen el carácter pedagógico que deben tener.

La Educación Inicial como objeto de investigación

A partir de la reseña que se ha realizado sobre la Educación Inicial y la presentación del marco regulatorio actual relativo a ese Nivel para los dos ciclos (maternal y de infantes), así como el que involucra a otros formatos educativos, a continuación vamos a presentar las principales líneas sobre las que está avanzando la investigación sobre este Nivel educativo, para luego referenciar las vacancias temáticas que se pueden observar.

La investigación sobre la Educación Inicial se la podría ubicar en artículos de revistas científicas, tanto nacionales como internacionales, en libros que den cuenta de procesos investigativos sobre algún o algunos aspectos del Nivel, así como en la circulación de ponencias en distintos eventos académicos de los últimos años en el ámbito nacional, sean de carácter nacional o internacional. En lo que sigue, tomaremos en cuenta algunos de los congresos o jornadas desarrolladas en universidades nacionales en estos últimos años y que han tenido a la Educación Inicial como eje temático o bien ha sido incluido en algún otro eje más amplio.

Por otra parte, desde el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) se ha realizado un relevamiento sobre investigaciones en el campo de la educación. Allí destacan las áreas temáticas de investigación que se desarrollan en ese Consejo con investigadoras/es y becarias/os y, al mismo tiempo, advierten:

Las vacancias que resultan del relevamiento realizado se vinculan con problemáticas asociadas a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo contempladas en la legislación vigente a nivel nacional. Es necesario promover en mayor medida investigaciones sobre los desafíos de la educación inicial y de la educación primaria, en aspectos relacionados con el conocimiento pedagógico, los contextos didácticos y el trabajo colaborativo con docentes; sobre el papel de docentes y equipos directivos, así como sobre las prácticas educativas

en las familias y comunidades y su relación con las instituciones educativas (2021, p. 38).

Sin embargo, como se sabe, la investigación científica en el país no se desarrolla solo en el CONICET sino, fundamentalmente, en las universidades nacionales y, en menor medida, en las privadas. De todas maneras, resulta válido el relevamiento y las conclusiones de la Comisión de Educación del CONICET, por lo que se puede afirmar que asistimos a una escasa producción científica sobre la Educación Inicial.

Además, estas conclusiones hay que tensionarlas con las instituciones de formación de docentes para este Nivel, en el marco de un sistema formador binario integrado por los institutos superiores y las universidades. En este sentido, hay que señalar que la formación para la Educación Inicial está casi monopólicamente en manos de los institutos, donde la producción científica sobre la misma es muy incipiente y prácticamente nula, entre otras cosas, porque los institutos en su gran mayoría no cuentan con presupuesto para hacerlo, salvo cuando el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) realiza convocatorias para presentación y financiamiento de proyectos, cuestión que no se ha dado de manera continuada, sino que fue interrumpida en varias oportunidades y la última fue en 2021.

Con respecto al INFoD, la investigación no aparece entre las solapas de su página web, sino que hay que buscarla en la institucional, situación que de alguna manera muestra la importancia que le otorgan. Allí se afirma que “el área de Investigación INFoD lleva adelante investigaciones sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, y promueve y coordina con las Direcciones de Educación Superior de todas las jurisdicciones, el fortalecimiento de las áreas de investigación jurisdiccionales, la realización de investigaciones conjuntas y la formación de capacidades de investigación en el sistema de formación de docentes” (<https://red.infod.edu.ar/institucional/>). En esta página se puede encontrar un libro digital con detalle de las investigaciones de la convocatoria 2021, cuyo tema central estuvo focalizado en los modos de habitar el espacio escolar en el escenario de la pandemia del COVID 19. Asimismo, se detallan las áreas temáticas de la convocatoria: política educativa, currículum y desarrollo curricular, las trayectorias formativas de estudiantes y docentes, la enseñanza en las nuevas escenas

pedagógicas y el trabajo docente y el gobierno de las instituciones. Se destaca que el área con mayor cantidad de propuestas de investigación fue la de enseñanza en las nuevas escenas pedagógicas (51 proyectos). Luego, en menor medida, las trayectorias formativas de estudiantes y docentes (31 proyectos) y, un poco menor, el tema del currículum y desarrollo curricular (18 proyectos). Temas de índole político e institucional presentan la menor cantidad de proyectos: 7 en trabajo docente y gobierno de las instituciones y 4 en política educativa.

Al respecto, no debemos olvidar que el foco de las políticas del INFoD está puesto en la formación de docentes y, secundariamente o subsidiariamente, en los Niveles educativos para los cuales se forma. Por otra parte, en general han subsidiado proyectos de un año de duración y en forma discontinua, por lo que la producción científica en gran parte de los institutos no logra consolidarse, a pesar de las convocatorias realizadas.

Así como citamos al INFoD, también resulta necesario hacer mención a otras oficinas gubernamentales que suelen producir investigaciones e informes sobre distintos tópicos de la educación, lo mismo que entidades gremiales y fundaciones u organismos no gubernamentales, como UNICEF¹³ u otros. Palamidesi (2008), respecto de las oficinas públicas señala:

Diversas instituciones (el MECyT, el INDEC, las oficinas provinciales de planeamiento, estadística e investigación) desarrollan con cierta regularidad informes, estudios y diagnósticos sobre la evolución matricular, la cobertura y el rendimiento de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, sobre la infraestructura y el personal docente o sobre algunos temas particulares (como la educación rural o la educación, la estratificación social y la pobreza). Se trata de trabajos panorámicos, de corte descriptivo, que se elaboran –fundamentalmente– sobre la base de los relevamientos anuales de estadística y sobre la Encuesta Permanente de Hogares. (p.14)

¹³ V. Itzcovich, G. y D`Alessandre, M. (2010). *Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación argentina*. Unicef.

Al respecto, si prestamos atención a la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, encontramos que en la solapa de la Dirección de Investigación se incluyen sólo dos trabajos en los últimos años que incluyen al Nivel Inicial: “Continuidad pedagógica e intensificación. Educación inicial, primaria y secundaria en contextos de vulnerabilidad social” (2021) y “Exploración sobre la Continuidad Pedagógica en el nivel inicial” (2020). Es posible que existan más estudios o investigaciones, pero aparentemente no están accesibles en la página.

En cuanto a las universidades, que son centros de investigación en los que se podrían desarrollar proyectos más focalizados sobre la Educación Inicial, hay que tener en cuenta que son muy pocas –12 Universidades Nacionales sobre un total de 60– las que poseen carreras de Profesorado para la educación Inicial (Menghini *et al*, 2019), por lo que esta situación desalienta bastante la producción científica, tanto sea por parte de docentes-investigadores como de estudiantes avanzados.

En lo que respecta a revistas científicas, no existe ninguna específica sobre la Educación Inicial y lo mismo se podría decir de los demás niveles educativos. Si bien se encuentran algunos artículos en revistas que hacen referencia al mismo, estos son muy escasos y tocan temas específicos como la lectura, la matemática, la educación física, la infancia, entre otros. El tema ciertamente requeriría la realización de una búsqueda sistemática e intensa en distintas revistas de Argentina e internacionales, pero todo parece indicar que pueden aparecer algunos artículos dispersos.

Sobre las revistas, existen algunas que, en general, son más de difusión que científicas y están pensadas para las/os docentes del Nivel Inicial. Algunas de ellas son:

- *Revista Educación Inicial* de 0 a 6 años, editada por Praxis Grupo Editor con una distribución trimestral y destinada a docentes del Nivel Inicial. En ella participan o escriben referentes o especialistas del Nivel y en general incluyen propuestas didácticas y de organización de la enseñanza.
- *Revista Novedades Educativas*, editada por la editorial del mismo nombre con una difusión mensual. Si bien está dedicada a la educación en sus distintos niveles y temáticas, algunos de sus números refieren específicamente al Nivel Inicial o lo

tienen en cuenta al tratar temas generales como ambiente, matemática, juegos, lectura y escritura, etc.

- Revista Maestra Jardinera, editada en Bahía Blanca por la Editorial Ediba con una difusión mensual. Va en la línea de las revistas anteriores, quizás, con autores de menor reconocimiento nacional.

Como decíamos, en estos casos se trata de revistas que no se encuentran reconocidas científicamente por un Comité Editorial y un procedimiento de evaluación de artículos, sino que las/os autoras/es son invitados a publicar o bien envían sus propuestas para ser publicadas. No se puede desconocer que estas revistas suelen tener una amplia difusión y llegar a las/os docentes del Nivel. Más allá del reconocimiento de las/os autores que publican en estas revistas, que pueden volcar en sus artículos el fruto de su experiencia o investigación, resulta necesario señalar que no se trata de revistas científicas que se encuentren inscriptas en los organismos públicos de investigación y cuya calidad esté avalada por Comités Científicos con las exigencias requeridas por esas mismas agencias.

Dada la escasa investigación sobre la Educación Inicial y, por lo tanto, la escasísima publicación de artículos en revistas, es que observamos que la producción científica se la puede observar mayormente en ponencias presentadas en distintos congresos o jornadas. Sobre esta base, a continuación vamos a presentar una breve revisión de algunos eventos científicos de los últimos años, que fueron organizados por distintas universidades nacionales. De esta manera, si revisamos las Actas del II Encuentro Latinoamericano de Infancias y Educación de 2018, realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, encontramos algunos trabajos relativos a la Educación Inicial que versan sobre distintos tópicos:

- La enseñanza en el Nivel, en lo relativo al arte y lo visual, la literatura, el juego, la matemática, lo ambiental, la escritura, canciones de cuna, la planificación, así como formas de organización de niñas/os para la enseñanza.
- Las políticas para el Nivel, que incluye las políticas socio-educativas que implica otras áreas como salud, alimentación, cuidado y que, al mismo tiempo, incluye otras instituciones que están por fuera del sistema educativo.

- La formación de los docentes para el Nivel Inicial, las prácticas y residencias, la reflexión sobre la práctica, dispositivos de formación, la formación profesional, ateneos en la formación y la formación en distintas áreas de conocimiento.

En agosto de 2023 tuvieron lugar las XIII Jornadas de Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Córdoba. De las numerosas mesas de ponencias, una estuvo dedicada a las infancias, la escolarización y procesos culturales. En ella se presentaron solo dos trabajos relativos a la Educación Inicial: uno sobre perspectivas docentes acerca del uso de las tecnologías y otro –de nuestra autoría– sobre derechos de niñas/os de 2 años en los jardines de infantes. Además, en el programa se encuentran otros dos trabajos que refieren a la Educación Inicial o bien a la formación de docentes para este Nivel educativo. Por tratarse de jornadas de investigación educativa, los trabajos responden a proyectos de investigación que tienen al Nivel Inicial como su objeto de investigación o bien lo incluyen en algunas de sus dimensiones (tecnologías, educación sexual integral, etc.).

También resulta necesario considerar los congresos organizados por La Red Universitaria de Educación Inicial (REDUEI)¹⁴, que está conformada por representantes de distintas universidades nacionales que cuentan con carreras de Profesorado de Educación Inicial. Tiene el propósito de generar un espacio autónomo de reflexión, acción y cooperación interuniversitaria, para contribuir en materia de formación de recursos humanos, investigación y extensión e influir en las políticas educativas relacionadas con la problemática de las infancias y la Educación Infantil.

Uno de los objetivos de la Red es la realización de Congresos Nacionales e Internacionales y Jornadas destinadas a las Infancias, Formación Docente y Educación Infantil con el propósito de generar espacios interdisciplinarios de debates, discusión y consenso entre las entidades que participan. En el IV Congreso Internacional de Infancias,

¹⁴ La Red fue fundada por la Profesora Hebe D. de San Martín en el año 1995 y se consolidó con su estatuto en 1999. Nació como idea de nucleamiento en el Primer Encuentro Nacional Universitario de Profesorados de Educación Inicial que se realizó en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil en junio de 1988. (<https://www.hum.unrc.edu.ar/se-concreto-la-segunda-reunion-reduei/>)

Formación Docente, Educación Infantil: debates y desafíos actuales y el III Encuentro Nacional de Estudiantes de Carreras Universitarias de Educación Nacional 2023 se presentaron 61 trabajos (entre ponencias y relatos de experiencias). Los ejes propuestos versaron sobre:

- Derechos de las Infancias, condiciones, posibilidades y prospectivas.
- Prácticas pedagógicas.
- Formación y condiciones del trabajo docente.
- Políticas públicas vinculadas a las infancias.
- Ser estudiante hoy de Educación.

La convocatoria al Congreso incluía la participación mediante el envío de ponencias o relatos de experiencias. En el programa se incluyen esos dos formatos y los referidos al Nivel Inicial representan aproximadamente un tercio del total. Los temas sobre la Educación Inicial refieren a inclusión, literatura, lectura, arte teatral, juego, ambiente social y natural, resolución de problemas, trayectorias educativas, derechos, estrategias de evaluación, jardín maternal, entre otros. Si se considera la filiación institucional de las/os autoras/es, casi todos son de las universidades nacionales que cuentan con carreras de Profesorado de Educación Inicial, como la Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Sur, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Provincial de Córdoba.

Si bien en este Congreso se han incluido relatos de experiencias, es muy posible que gran parte de los trabajos presentados respondan a avances de investigación o se incluyan en proyectos de investigación radicados en las distintas universidades nacionales.

El formato “relato de experiencia” viene ganando lugar en los congresos, para dar lugar a otra forma de producción científica que intenta recuperar las experiencias realizadas en distintas instituciones educativas y sistematizarlas, analizarlas con apoyatura de marcos teóricos y volverlas comunicables con vistas a convertirlas a futuro,

en lo posible, en emergente de nuevos temas o categorías para ser investigadas sistemáticamente en un proyecto de investigación.

En esta misma línea, también es importante poner en valor otros formatos que se están incluyendo en distintos congresos o jornadas, como pueden ser talleres, conversatorios, foros, ateneos. Así, en algunos casos, estos formatos han incluido experiencias, debates, discusiones sobre la Educación Inicial. De todas maneras, hay que señalar que en general los aportes que se generan en esos espacios se diluyen y no logran tener impacto en la producción de conocimiento a través de publicaciones que permitan la circulación del mismo.

Por último, se puede hacer referencia a algunas/os referentes del Nivel Inicial que han producido y producen conocimiento sobre la Educación Inicial, que en general se encuentra en libros y capítulos de libros. Entre ellas/os podemos citar producciones escritas de Elisa Spakowsky, Ana Malajovich, Patricia Redondo (actual Directora de Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires), Gabriela Valiño, Patricia Sarlé, Daniel Calmels, Daniel Brailoswky, Isabelino Siede, entre otros, que abordan temas como evaluación, didáctica del Nivel Inicial, juego, psicomotricidad y pedagogía en el jardín maternal, pedagogía y didáctica del Nivel. También resulta necesario señalar que algunas de las citadas han ocupado cargos como funcionarias de Nivel Inicial en provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones.

Conclusiones provisorias

Hemos presentado algunas características y el marco normativo de la Educación Inicial, para luego prestar atención a la investigación sobre este Nivel. Como ya hemos dicho, seguramente haría falta una indagación con mayor profundidad y tiempo para poder presentar un panorama más completo acerca de lo que se investiga, quiénes lo investigan, con qué metodología lo hacen, etc., pero al menos hemos podido recorrer algunos eventos, agencias y espacios en los cuales circula la investigación sobre el Nivel. Este recorrido nos habilita para ensayar algunas conclusiones provisorias:

- Como ya lo ha advertido el informe de la Comisión de Educación del CONICET, hemos podido corroborar que lo planteado allí se puede extender a lo que sucede

en otros centros de investigación, es decir, la investigación sobre el Nivel Inicial es muy exigua.

- Si bien existen algunos artículos relativos al Nivel Inicial en revistas de investigación científica, son muy pocos comparados con lo investigado sobre otros Niveles educativos como el Secundario o Superior.
- La mayor producción científica la hemos observado en eventos académicos como congresos y jornadas, sean específicos sobre el Nivel o temas afines (infancias, formación de docentes para el Nivel Inicial), y eventualmente en otros que incluyen algún eje temático que lo puede contener.
- Se puede observar que la producción científica se materializa tanto en ponencias como en relatos de experiencias. Este último formato viene siendo reconocido en distintos congresos como una forma alternativa de producción de conocimiento y se lo admite y evalúa para ser socializado.
- Entre las instituciones donde se produce investigación científica sobre temas o aspectos relativos a la Educación Inicial se destacan las universidades nacionales, en particular, aquellas que cuentan con oferta académica de carreras de Profesorado y/o Licenciatura en Educación Inicial. En muy menor medida se pueden mencionar los institutos superiores que, a pesar que desde la década de los 90 se les ha incorporado la función de investigación, no logran consolidar proyectos y sostenerlos en el tiempo, básicamente, porque en general no cuentan con un presupuesto específico para esta función.
- Si bien no hemos podido profundizar en las metodologías que se utilizan para investigar, por los temas observados se puede inferir que en general responden a una lógica cualitativa y en menor medida cuantitativa. De hecho, los relatos de experiencias no necesariamente surgen en el marco de proyectos de investigación, pero suelen incluir marcos teóricos y un análisis cualitativo de la experiencia.
- Luego de realizar un paneo sobre los temas investigados, en general se destacan aquellos más relacionados a la enseñanza o didácticos, sean generales o que responden a algún área curricular en particular (matemática, ambiente natural y social, juego, literatura, etc.).

- En el mismo sentido, podemos señalar que se evidencian algunas áreas de vacancia o sobre las que aún se requiere avanzar en la investigación, como pueden ser el aspecto más macro del Nivel (políticas, matrícula, distribución geográfica, ámbitos urbanos y rurales, etc.), el jardín maternal, la articulación entre ciclos del Nivel, así como con el Nivel Primario, entre otras.
- Finalmente, se pueden poner en valor otras producciones que no se pueden calificar como “científicas”, sino más bien “de difusión”, que están destinadas a docentes del Nivel y que están en manos de editoriales que recurren a la colaboración de especialistas o referentes en temas específicos del Nivel Inicial. Algunos de los artículos de esas revistas pueden ser útiles para investigaciones e incluso se podría investigar acerca de ellas y sus secciones (como artículos, propuestas didácticas, etc.).

Sin ánimo de agotar el tema, entendemos que hemos ofrecido un panorama sobre la investigación sobre la Educación Inicial en la actualidad, que puede ayudar a otras/os investigadoras/es en la formulación de proyectos y a tesis en la selección de temas clásicos o bien otros que aparecen como áreas de conocimiento vacantes.

Bibliografía

Itzcovich, G. y D`Alessandre, M. (2010). *Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación argentina*. Unicef.

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homosapiens.

Menghini, R. (2019). *Obligatoriedad en el Nivel Inicial y matrícula excedente*. II Encuentro Nacional de Formadores de profesores de educación primaria y de educación inicial de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de La Pampa. General Pico.

Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (Comps.) *La formación de maestros y maestras en la Universidad. Disciplinas de fundamento y didácticas*. Noveduc.

Palamidesi, M. (2008). *Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación*. Fundación CIPPEC.

Pitluk, L. (2007). *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.

Ponce, R. (2006). Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (Comp) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI.

Visintín, M. (2016). Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños. En V. Kaufmann (Comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Paidós.

Documentos

CIPPEC (2012). “Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo”. Informe Final.

CONICET (2021). “Proyecto redes disciplinares. Comisión educación”. Informe final.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística. Relevamientos finales 2014 y 2015. Relevamiento Anual 2016.

Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Nivel Inicial. Comunicado 1/2013: Aclaratorio de la inscripción de alumnos en el nivel inicial.

Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación 11612/94.

Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación 13688/07.

Provincia de Buenos Aires. Reglamento general de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 2299/11.

República Argentina. Ley de Creación de Centros de desarrollo infantil, 26233/07.

República Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206/06.

República Argentina. Ley de obligatoriedad de la sala de 4 años, 27945/14.

República Argentina. Ley de Protección integral de los niños, niñas y adolescentes, 26061/05.

República Argentina. Ley de regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial, 27064/14.

República Argentina. Ley Federal de Educación 24195/93.



República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). “La sala multimedial en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples”.

Una propuesta de formación en investigación sobre educación en el grado: el desafío de una aproximación temprana y paulatina a las prácticas de investigar

Daniela Atairo (FAHCE/UNLP)

atairodaniela@gmail.com

Yamila Duarte (FAHCE/UNLP)

duarteyamila27@gmail.com

Agustina Luques (FAHCE/UNLP)

agusluques@gmail.com

La formación en investigación en ciencias sociales se ha constituido en un tema central en la agenda de las instituciones de educación superior que ha tenido su correlato en el campo de la investigación académica, incluso en el desarrollo aún incipiente de una didáctica de la formación en la investigación en el nivel del posgrado (Fernández Fonseca y Wainerman, 2013; Ortiz Lefort, 2010). Los debates en la formación a nivel de posgrado han impulsado estas preocupaciones cuando la expansión de las carreras y de estudiantes asumió un ritmo mayor que el desarrollo de condiciones para la investigación en ciencias sociales, que permitiera la inserción y socialización de jóvenes en espacios institucionales, donde es posible “aprender a investigar investigando”.

Esta situación ha generado la necesidad de formalizar cada vez más los contenidos para avanzar en la formación de investigadores, dando lugar a una serie de debates y diseños de propuestas formativas novedosas. En general, la formación en investigación se plantea a partir de que un graduado o estudiante avanzado comienza a insertarse en una carrera académica –a través de la obtención de una beca o de su inserción en un equipo de investigación como asistente–, en la que prima una elección de desarrollo profesional. De ahí que la formación en investigación en carreras de grado requiere de reconocer cierta especificidad, porque no es posible ofrecer una formación especializada como aquella que se realiza en el nivel de posgrado, en el que hay intereses temáticos y disciplinares ya definidos. Se trata más bien de aproximar a los estudiantes a las prácticas de la investigación reconociendo la especificidad de la investigación sobre educación y las

tradiciones en investigación de cada una de las disciplinas que constituyen las Ciencias de la Educación, en las que puedan identificar agendas de investigación, agentes y agencias que producen conocimiento y sus productos publicados.

En este artículo se presenta una propuesta de formación diseñada para dictar el Seminario de Investigación Educativa I del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. La propuesta se inscribe en los debates que se dieron en el proceso de cambio de plan de estudios a principios de este siglo y recupera la impronta de quienes estuvieron a cargo de la materia con anterioridad.¹⁵ En particular, este equipo de cátedra¹⁶ ha desarrollado una serie de dispositivos de formación que permiten una mayor apropiación de los contenidos en base a una articulación teoría-práctica. Sobre estos aspectos nos centraremos especialmente.

El reemplazo de Metodología de la investigación por Investigación Educativa

El plan de estudios vigente desde el año 2002 incluye a la investigación sobre educación como uno de los ejes del proceso de formación, en tanto considera la producción de conocimientos como una misión ineludible de la universidad y demanda así la formación de los graduados en su teoría, metodología y práctica. También menciona que compete al profesional la consultoría en la elaboración, seguimiento y evaluación de planes y proyectos, de modo que constituye un requisito la formación metodológica en investigación. Al respecto, la resolución ministerial (N° 2.785) señala que los títulos de los Profesores en Ciencias de la Educación y Licenciados en Ciencias de la Educación habilitan al egresado de estas carreras al desempeño de un conjunto de incumbencias profesionales: diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de Investigación Educativa, entre otras.

El Seminario Investigación Educativa I constituye una unidad curricular de las 29 establecidas, está ubicada en el tercer año como parte de la formación básica y se establece como una instancia obligatoria para todos los estudiantes. Este espacio curricular requiere del cursado previo de otras asignaturas que conforman el eje

¹⁵ Juan Ignacio Piovani (2004-2007) y Mónica de la Fare (2008-2014).

¹⁶ Adjunta a cargo: Daniela Atairo; Ayudante Diplomada (2015-2021): Yamila Duarte; Ayudante Diplomada (2022-actualidad): Agustina Luques.

epistemológico-metodológico: Historia del Pensamiento Filosófico y Científico y Epistemología de las Ciencias Sociales, y es requisito para cursar el Seminario de Investigación Educativa II¹⁷, en el que los estudiantes construyen un anteproyecto¹⁸ a partir de la elección de un tema de su interés. En este sentido, los estudiantes comienzan de manera temprana a tener contacto sistemático con las cuestiones de la ciencia y la epistemología, así como también con las cuestiones teóricas y prácticas de la investigación en ciencias sociales y, en particular, de la investigación sobre educación. El plan de estudios define que Investigación Educativa sea un seminario y especifica que las unidades curriculares denominadas así tienen como propósito abordar temas y problemas educativos que pueden inscribirse en perspectivas interdisciplinarias con el propósito de iniciar al alumno en la investigación y/o práctica profesional.¹⁹

La propuesta de formación del Seminario de Investigación Educativa I (SIEI) está inscrita en los debates²⁰ que se dieron en el marco del cambio de plan de estudios de la carrera del año 1986. La reforma del plan supuso otorgar nuevos sentidos a espacios curriculares existentes: mientras que los contenidos en Metodología de la investigación educativa I²¹ estaban centrados en una concepción que limitaba la investigación al conocimiento de la estadística, en Metodología de la investigación educativa II²² se abordaba contenidos centrados principalmente en diseños experimentales con análisis

¹⁷ Espacio centrado en elaborar un pre-proyecto de investigación que puede articularse con una de las modalidades de tesina para obtener el título de licenciado.

¹⁸ El anteproyecto puede constituirse en una instancia previa al proyecto de tesina, que es una de las dos formas que permita la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Educación. La tesina supone la realización de un trabajo de investigación exploratorio y empírico o un trabajo monográfico en base a una investigación bibliográfica. La otra forma de graduarse es con la realización de una práctica profesional con su correspondiente informe final.

¹⁹ Dentro de los seminarios obligatorios del plan de estudios se incluyen a las cátedras Problemática Educativa Contemporánea, Investigación Educativa I, Investigación Educativa II y al Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional, mientras que en el tramo final tanto del Profesorado como de la Licenciatura los estudiantes deben optar por los siguientes seminarios optativos, correspondientes al tramo de formación orientada: Didáctica de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales, Seminario de Orientación Psicopedagógica, Seminario de Investigación en Psicología Educativa, Seminario Educación y Esfera Política, Seminario Currículum y Sociedad y Seminario Sociedad, Cultura y Educación.

²⁰ Agradecemos el relato de la Dra. Alicia Villa quien participó activamente como parte del claustro de profesores de la reforma del plan de estudios del 2002 y dirigió la carrera durante el período 2010 - 2018.

²¹ El programa de Metodología de la Investigación Educativa I del año 1997 se encuentra disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp5089>

²² El programa de Metodología de la Investigación Educativa II del año 1986 está disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.3880/pp.3880.pdf>

estadísticos, luego se incorporaron contenidos sobre fundamentos lógicos-epistemológicos de la ciencia y procedimientos metodológicos, que incluyen nociones sobre enfoques inductivos y nociones generales de metodología cualitativa²³.

El diagnóstico realizado por la comunidad de la carrera se centró en que era necesario:

- Dar cuenta de la *especificidad* propia del campo de la investigación sobre educación en Argentina y en la región.
- Incluir una mirada *integral* que no reduzca la formación en investigación a la enseñanza de cuestiones metodológicas.
- *Situar* la enseñanza de la metodología a las disciplinas que conforman el campo de las ciencias de la educación y abandonar una enseñanza en abstracto.
- *Autonomizar* la investigación educativa como espacios formativos en sí mismo abandonando la concepción de “soporte de”.

Estos lineamientos que surgieron del debate en la comunidad de Ciencias de la Educación estuvieron orientados a fortalecer la vinculación entre investigación y campo profesional, entendiendo a la investigación como una de las áreas posibles de desempeño profesional. Estas definiciones están en sintonía con los cambios registrados en las últimas décadas, en las que puede evidenciarse cómo la investigación comienza a constituirse como un espacio de inserción profesional posible para el egresado de la carrera de Ciencias de la Educación (Capellaci y Wischnevsky, 2011).

Una propuesta de enseñanza para iniciar en la práctica de la investigación sobre educación

A continuación, se presenta en forma de relato la propuesta de formación que se viene desarrollando desde el año 2015. El relato está orientado a responder a preguntas clásicas: ¿qué se enseña?, ¿por qué se enseña lo que se enseña? y ¿cómo se enseña lo que se pretende enseñar?, a partir de explicitar las reflexiones y decisiones que se han adoptado para definir esta propuesta, que ha tenido ajustes pero no ha cambiado las ideas centrales que la estructuran.

²³ El programa de Metodología de la Investigación educativa II del año 1991 se encuentra disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.4466/pp.4466.pdf>

La propuesta se estructura sobre la base de dos ideas centrales que definen coordenadas generales sobre la formación en investigación. En primer lugar, se reconoce que se “aprende a investigar investigando al lado de un maestro”, allí, en la práctica, donde opera una “pedagogía del silencio” que permite transmitir esos conocimientos que tienen un bajo grado de formalidad (Bourdieu y Wacquant, 1992). En este sentido, se asume el desafío de pensar una propuesta de formación en investigación incluida en la formación básica y obligatoria para estudiantes de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación que no están investigando y que no todos han definido sus intereses disciplinares, ni el espacio profesional donde desean insertarse dentro del amplio campo de las Ciencias de la Educación. De ahí que la formación tiene una especificidad que la diferencia de los propósitos que se plantean en la formación en investigación en el posgrado, en la que hay un interés específico de obtener una formación necesaria para realizar una tesis, producto de una investigación, que permita la obtención de un título, así como intereses disciplinares definidos y una inserción profesional. En segundo lugar, se rescata la idea de que la iniciación en la investigación se produce muy tempranamente cuando los estudiantes de grado se identifican con un ejercicio profesional y con un área específica, por tanto, desean practicarla. Dice Becher (1993), quien estudia las culturas académicas, que los estudiantes durante la carrera de grado adquieren conciencia de los límites y del contenido de su disciplina; reconocen sus lenguajes especializados, sus modalidades de argumentación permitidas y su estilo intelectual característico; y pueden comenzar a identificar los patrones de relaciones dentro de un campo y asimilar su folklore.

Además, la propuesta parte de una serie de premisas que definen coordenadas más específicas sobre la formación en investigación. En primer lugar, concibe a la investigación como práctica social contextualizada dentro de coordenadas históricas, sociales e institucionales, por lo que la formación en el área requiere conocer ciertos rasgos del desarrollo de la investigación sobre educación y las condiciones de producción de conocimiento actual (Palamidessi y Suasnábar, 2006). En segundo lugar, la formación supone pensar una propuesta amplia, que incluya claramente la apropiación de los saberes y técnicas metodológicas de las ciencias sociales, y también una formación que permita adquirir saberes para construir objetos de estudio inscriptos en agendas de investigación

académica sobre educación. Estos saberes tienen bajo grado de formalidad, por lo que se hace más compleja su transmisión dada la ausencia de reglas de procedimientos definidas. En tercer lugar, se adopta la idea de que la investigación es un proceso sistemático y organizado, en el que se busca descubrir, analizar, explicar, comprender o interpretar ciertos hechos, cuyo resultado es un mayor conocimiento sobre los mismos (Piovani, 2018). Además, se considera que este proceso involucra una gran cantidad de decisiones y acciones articuladas con distintos niveles de complejidad, orientadas por un uso flexible de reglas metodológicas que le otorga sistematicidad al proceso (Achilli, 2005) y que las técnicas empleadas “son islas de conocimiento impersonal, formalizado y explicitado que flotan en un mar de conocimiento táctico, no explicitado y difícilmente explicitable” (Marradi, 2018). Finalmente, la propuesta pretende construir una mirada sobre la idea de que la investigación no refiere a un proceso que supone la reproducción de pasos automatizados y aplicación de técnicas (Piovani, 2018), más bien es necesario transmitir la idea de que construir el oficio de investigar supone asumir una práctica reflexiva, que permita formular argumentos sobre las decisiones teóricas-metodológicas que asume el proceso de investigación.

En este sentido, la propuesta enfrenta el desafío de formar en investigación en una carrera de grado a partir de la enseñanza de saberes con diferentes grados de formalización y construir condiciones para aproximar tempranamente a los estudiantes a las prácticas de la investigación en educación como parte de las ciencias sociales. De ahí que el principal propósito sea generar “condiciones” para el momento en el que los estudiantes experimenten el desafío formativo de elegir un tema de investigación y comiencen a formular un plan, construir un problema de investigación en diálogo con la elaboración de un estado de la cuestión y vinculado a definir referencias teóricas, diseñar una estrategia metodológica e instrumentos apropiados para relevar, analizar e interpretar los datos producto de un trabajo de campo y elaborar un informe final y/o publicar resultados. Por ello, tiene como propósito central construir posibles opciones teórico-metodológicas en el campo de la investigación sobre educación. Que la propuesta se piense desde la idea de generar condiciones para adquirir saberes y prácticas investigativas supone reconocer las dificultades que existen cuando los estudiantes incursionan en la elaboración de un diseño de investigación. De ahí que en este espacio

curricular se ofrece un recorrido sobre diferentes áreas de conocimiento, sus referentes, sus dispositivos de circulación y difusión del conocimiento, también se muestran diferentes estilos de proyectos de investigación, procesos de construcción del problema de investigación, estados de la cuestión, marcos teóricos y, claramente, diferentes abordajes metodológicos. El trabajo áulico que se ha diseñado está centrado en una integración teórico-práctica que se plasma en una articulación de tres instancias: a) la presentación en base a una exposición dialogada sobre las referencias conceptuales; b) el análisis de productos de investigaciones sobre educación publicados; y c) el desarrollo de diferentes actividades que permiten una aproximación a las prácticas del oficio de investigar.

El programa²⁴ se estructura en dos grandes bloques que organizan los contenidos.²⁵ El primer bloque está integrado por dos unidades que tienen como propósito central iniciar a los estudiantes en la investigación entendida como una práctica social contextualizada dentro de coordenadas históricas, sociales e institucionales, así como también su especificidad como campo de producción de conocimiento. De ahí que los contenidos que se enseñan en la Unidad 1 y 2 están en relación con la configuración del campo de producción de conocimiento sobre educación en Argentina, su especificidad respecto de otros campos disciplinares y las características que asume la producción de las diferentes instituciones, así como las articulaciones posibles entre la producción de conocimiento y el diseño de políticas orientadas a mejorar el sistema educativo. Del reconocimiento de la existencia de una diversidad de agencias, luego se focaliza en la producción de conocimiento sobre educación en las universidades y se analiza el papel que esta institución ha tenido en la producción de conocimiento científico, reconociendo las tensiones que atraviesan las prácticas de la investigación y las políticas científicas y

²⁴ Nos referimos al programa del seminario que dictamos hasta antes de la pandemia, dado que durante la misma se jerarquizó contenido y el regreso a la presencialidad supuso una propuesta de transición en función de las definiciones institucionales.

²⁵ Los contenidos mínimos del plan de estudios mencionado pautan para el Seminario de Investigación I: el abordaje de los fundamentos y de las principales nociones de la investigación en Educación y el reconocimiento de modelos de investigación y la exploración de áreas, temas y ámbitos de ese campo. También incluyen el análisis histórico de la configuración del campo pedagógico y focalizan en la investigación educacional en Argentina y América Latina. Además, proponen explorar la utilización de redes y medios electrónicos para la búsqueda de información, así como indagar y experimentar operacionalmente procedimientos básicos de estadística.

universitarias que han promocionado la investigación en los últimos treinta años. En la misma clave de analizar las condiciones de producción de conocimiento, se incorpora al inicio de la cursada la perspectiva de género presentando datos relacionados a cargos, dedicaciones, categorías, roles en los equipos de investigación, que permitan problematizar las diversas barreras que actúan como mecanismos de exclusión y/o discriminación obstaculizando la promoción y el sostenimiento de las mujeres en la investigación.

En estas primeras dos unidades se trabaja a partir de problematizar bibliografía académica tanto en las clases teóricas como en las prácticas, además de iniciar con una serie de actividades inscritas en lo que denominamos “Prácticas de oficio”, que promueven el acercamiento a espacios institucionales del campo de la investigación sobre educación y el reconocimiento de voces autorizadas que realizan diagnósticos sobre el propio campo de estudio. En esta clave se propone:

- Analizar discursos de investigadores referentes²⁶ de distintas áreas de conocimiento (Didáctica, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Política y Legislación de la Educación, etc.) dentro de la investigación sobre educación, que aportan una mirada sobre el origen, consolidación e institucionalización de la investigación en diferentes áreas disciplinares, que identifican instituciones donde se produce ese conocimiento especializado, que señalan teorías, discursos, actores y líneas de trabajo en disputa. Además de construir diagnósticos, instalar debates, reconocer tensiones y construir una agenda de investigación.
- Navegar por sitios web de centros de investigación que permiten mapear las agencias de producción de conocimiento sobre educación (Estado, universidades públicas y privadas, organismos internacionales, organizaciones sin fines de lucro), identificar las líneas de investigación presentes en los diferentes espacios y reconocer las estructuras de los equipos de investigación. A partir de esta actividad, los estudiantes “descubren” los

²⁶ Por ejemplo, apelamos a las conferencias del Coloquio 30 años de Investigación en Argentina (2015) o a conferencias donde se ha presentado el Informe de Proyecto Redes Disciplinarias elaborado por la Comisión de Educación del CONICET (2021). Ambas actividades fueron organizadas por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación.

espacios de trabajo de investigadores con nombre propio, que han leído en otras materias, conocen diferentes ámbitos en los que pueden indagar en líneas de investigación de su interés, así como conocer posibles espacios donde insertarse profesionalmente.

Lo trabajado en este primer bloque tiene el propósito de que les estudiantes reconozcan la base institucional de producción de conocimiento sobre educación, donde llevan adelante sus tareas los/as investigadores/as. Estas ideas ponen en tensión una representación muy presente en les estudiantes sobre la “soledad” en la investigación, que da cuenta de un trabajo individual sin relación con otros ni con una producción existente producto de tensiones propia de cualquier espacio social. Además, estas instancias permiten un reconocimiento de espacios concretos en los cuales encontrar información y bibliografía para sus posibles ante-proyectos o tesinas en el corto plazo, o bien como espacios posibles de trabajo o de consulta para la indagación que requieren realizar a mediano plazo.

En estas primeras unidades se pretende construir la idea de que, parafraseando a Bourdieu (2006), las decisiones teóricas y metodológicas son siempre, inseparablemente, decisiones políticas²⁷, es decir, que las diferentes decisiones involucradas en una investigación están en relación con la posición que ocupa el/la/le investigador/a/e dentro del campo de producción de conocimiento académico, donde existen investigadores/as con otras líneas basadas en diferentes teorías, que implementan diversas metodologías, unas más hegemónicas que otras y , por lo tanto, la producción es resultado de un campo atravesado de tensiones.

Estas ideas construyen una mirada menos abstracta de las cuestiones más clásicas que se enseñan en los seminarios sobre investigación que se abordan en el segundo bloque, en el que el propósito central es conocer los aportes conceptuales e instrumentales de la metodología de las ciencias sociales. En este bloque se abordan cuestiones asociadas a diseños de investigación²⁸ (definición y tipologías), sus componentes y la articulación

²⁷ La frase original de Bourdieu es: "los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos" (2006: 78).

²⁸ Es necesario explicitar las diferencias entre los propósitos de un proyecto de investigación y los de otros tipos de proyectos con componentes similares que los estudiantes conocen por otros espacios de formación, como los proyectos de intervención pedagógica o las planificaciones áulicas. Se trabaja en el

entre ellos que le otorga la coherencia interna necesaria. Aquí se trabaja la centralidad que adquiere el problema de investigación en el diseño y su relación con las definiciones metodológicas. Luego, hay un detenimiento en cada uno de los componentes de un proyecto de investigación, con particular énfasis en el papel de la revisión bibliográfica en la construcción del problema de investigación. Se analiza qué es y qué sentido tiene en el diseño de investigación el estado de la cuestión y el marco teórico, en tanto ambos son producto de un análisis bibliográfico. Se aborda, especialmente, la diferenciación entre ambos componentes en términos de características y de la función que tienen, enfatizando en que uno permite justificar la investigación a partir de cubrir un área de vacancia en un campo de conocimiento donde se inscribe la investigación, mientras que el otro moldea la construcción del objeto en tanto delimita las preguntas y define las principales categorías y conceptos que orienta el proceso de interpretación y análisis de datos, para realizar nuevos aportes al campos de estudio. El propósito central es que los estudiantes comprendan que las primeras preguntas sobre un tema de interés deben entrar en diálogo con una indagación sistemática sobre la producción académica existente sobre el tema en un campo disciplinar. Además, que entiendan que el conjunto de decisiones teóricas-metodológicas que supone el proceso de delimitación de qué es exactamente lo que quieren investigar se produce a partir de conocer la producción de conocimiento existente.

Finalmente, en las últimas dos unidades se abordan las cuestiones metodológicas propiamente dichas en el marco del reconocimiento histórico de los debates metodológicos en las ciencias sociales. A partir de reconocer que el abordaje metodológico está supeditado al problema de investigación, se trabaja en las características de los abordajes cuantitativos y cualitativos, las diferencias en relación a lo que permite uno y otro, y los procedimientos que se deben cumplir en cada uno de ellos. En la unidad sobre abordajes cuantitativos, más que conocimiento estadístico se promueve la lectura de datos cuantitativos y cómo interpretarlos en el marco de una perspectiva teórica y de un problema de investigación específico. Además, se indaga en indicadores básicos, en su construcción y en las fuentes de datos estadísticos existentes

reconocimiento del propósito de un proyecto de investigación y se centra en que conduzca a producir conocimiento “nuevo” a partir de construir un objeto de conocimiento, no un objeto de intervención.

sobre el sistema educativo. Por otro lado, en la unidad sobre abordajes cualitativos, se introducen cuestiones específicas del estudio de casos, de los estudios biográficos, de la etnografía y la investigación-acción con el objetivo de que comprendan las particularidades que asumen las técnicas de relevamiento de datos cualitativos dentro de la especificidad de cada abordaje.

En estas últimas unidades se trabaja combinando tres dispositivos áulicos. En primer lugar, tanto en las clases teóricas como en las prácticas se problematiza la bibliografía que surge de manuales de metodologías y de otras producciones que han hecho el esfuerzo de formalizar saberes necesarios sobre los componentes del diseño de investigación. En segundo lugar, se inicia un trabajo con modalidad de seminario que tiene como propósito analizar diferentes relatos de investigadores y productos de procesos de investigación que permitan observar las decisiones de los/as investigadores/as y los avatares propios de la investigación social. En tercer lugar, se retoman las actividades inscriptas en lo que denominamos “Prácticas de oficio”, que promueven ahora un acercamiento y una familiarización con distintos dispositivos de producción, circulación y socialización del conocimiento científico.

Construir un buen problema de investigación requiere de saberes con un bajo grado de formalidad, por lo que enseñar ese proceso cognitivo complejo es un gran desafío para la enseñanza. Se busca hacer hincapié en el proceso que va desde la elección de un tema a la elaboración de un problema de investigación, en el que no hay reglas de procedimientos a seguir. El trabajo se centra en construir el sentido que tienen esos componentes en el proceso mismo de la investigación y se propone identificar procesos y procedimientos involucrados en su construcción aproximando a los estudiantes a la investigación a través de cómo lo han hecho otros investigadores. Se pretende que los estudiantes comprendan cómo se opera en la práctica y observar cómo el *habitus científico* reacciona ante las elecciones prácticas, a través de la experiencia y la reflexión compartida sobre la práctica de investigar. En este sentido, este dispositivo recupera la noción de “trastienda de la investigación” (Wainerman, 2011) que alude a las formas en las cuales se pueden transmitir los saberes necesarios para aprender a investigar basada en una idea de Mills (1994): “pedimos a quien haya producido trabajos de calidad

contarnos en detalle cómo ha operado: sólo en estas conversaciones con investigadores expertos los jóvenes podrán adquirir una útil sensibilidad metodológica” (p.83).

El análisis de relatos en primera persona permite observar que dicho proceso no es lineal y permite detenerse en las relaciones entre los componentes de un diseño como parte de un conjunto de decisiones que se van tomando y ajustando durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación. Este análisis está orientado a objetivar las decisiones adoptadas por los investigadores que sean capaces de identificar qué procesos y procedimientos se involucran en la construcción de un problema de investigación, y su interrelación con otros componentes de un diseño de investigación, como el estado del arte y el marco teórico-metodológico. Así como también se analizan las decisiones respecto de los abordajes cualitativos y cuantitativos, a partir de comprender primero que la definición del mismo está en estrecha articulación con el problema de investigación. En cuanto a los abordajes metodológicos, se busca fundamentalmente identificar los aspectos específicos que van más allá de la utilización de técnicas de relevamiento. En este sentido, en el seminario se propone analizar:

- Relatos desgrabados de conferencias publicadas centrados en contar la “trastienda de la investigación”. Allí apelamos a relatos que dan cuenta de la no-linealidad que tiene el pasaje de un tema a un problema de investigación. Se trabaja en la identificación del tema y del problema de investigación, y se identifican las decisiones que adoptó el/la/le investigador/a/e en el proceso de delimitación necesario que se realiza en diálogo con la revisión bibliográfica. En general se analizan relatos de investigadores formados y reconocidos por los estudiantes.
- Relatos de investigadores invitados²⁹ a participar de paneles organizados por la cátedra, en los que ponen en juego reflexiones sobre los procesos y procedimientos desarrollados especialmente en la construcción del problema de investigación y su relación con el marco teórico, el estado de la cuestión y la estrategia metodológica. En general, invitamos a investigadores/as en formación que realizaron sus proyecto de tesis de posgrados, algunos son becarios y otros no, por lo que incorporan también en su relato una reflexión sobre las diferentes

²⁹ Cuando coincide con el dictado de la cursada, se invita a los estudiantes a escuchar y participar del panel, en otras ocasiones se apela a la grabación disponible en la web.

condiciones sociales e institucionales o sobre las estrategias y elecciones desplegadas respecto a los posgrados que han realizado, o bien sobre la elección del director/a.

- Proyectos de investigación publicados³⁰ que permiten identificar las características que asumen, los componentes y las relaciones entre ellos, a partir de abstraer las decisiones teórico-metodológicas que han tomado los investigadores. En general, los proyectos seleccionados no siguen los títulos tradicionales que señalan los manuales de metodología. Esto no constituye una desventaja, sino que, por el contrario, los proyectos se convierten en recursos didácticos potentes porque lo que interesa es que los estudiantes identifiquen esos componentes por las características que asumen y por el sentido que adquieren en el proyecto de investigación.
- Artículos o capítulos que asumen las características de un estado de la cuestión o de un marco teórico. Allí se observa las características que asumen y el estilo diferente de escritura asociado al sentido que tienen en el proceso mismo de investigación. Se identifican dimensiones que la bibliografía señala, por ejemplo, cuando se analizan estados de la cuestión, se identifican cómo se definió el relevamiento de producción, qué tipo de producción se releva, qué período se decide relevar, qué tipo de estado de la cuestión adopta el/la/le investigador/ra/e y por qué toma esas decisiones. Además, se trabaja sobre cómo se presenta la producción relevada, cómo se organiza, a qué evaluación llega el investigador y cómo se articula con el problema de investigación.
- Artículos, capítulos de libros o de tesis que permitan analizar la estrategia metodológica en relación con el problema de investigación, así como también identificar el relevamiento de datos, análisis e interpretación en el marco de los diferentes abordajes metodológicos en el contexto de una investigación educativa. De modo que puedan observar las diferentes decisiones metodológicas que toman

³⁰ Es cada vez más común encontrar en revistas académicas esta serie de producciones que presentan un componente con mayor desarrollo y un estilo de escritura que incluye reflexiones sobre el proceso de construcción o formaliza las decisiones tomadas. Por ejemplo, la revista *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales* del Programa de Posgrado en Ciencias Sociales de la Universidad de General Sarmiento publica proyectos de investigación evaluados y aprobados.

los/as/es investigadores/as/es en una investigación y que deben ser explicitadas, además de observar cómo se presentan los datos en función de los diferentes abordajes y su relación con las categorías teóricas.

Teniendo en cuenta que se trata de una propuesta de formación en una carrera de grado, en la que los estudiantes aún tienen diversos intereses disciplinares y temáticos, se ofrece una variedad de relatos y publicaciones que intentan cubrir diferentes áreas de conocimiento del campo de la investigación educativa. La selección realizada busca recuperar la producción de referentes conocidos por los estudiantes en el campo de las ciencias de la educación, de modo que puedan comprender los argumentos construidos por los mismos como productos de procesos de investigación. Además, la propuesta también supone acercarlos a diferentes productos de investigación dando cuenta de la diversidad de abordajes y de áreas disciplinares que constituyen el campo de las Ciencias de la Educación; y que establezcan una relación diferente con la bibliografía que leen a partir de reconocer la complejidad que supone el proceso que da lugar a ese producto.

En la modalidad “Prácticas de oficio” se organizan una serie de actividades alrededor de tres ejes:

- 1) Se presenta a los estudiantes las pautas para la realización de la tesina necesaria para obtener el título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación, se hace hincapié en las dos modalidades posibles que supone esta producción académica: una monografía, que requiere el tratamiento de un tema específico a partir de la investigación bibliográfica que puede tomar el formato de un estado de la cuestión; o una investigación exploratoria que requiere de indagación empírica.³¹ En esta actividad los estudiantes identifican las principales decisiones a tener en cuenta durante el proceso.
- 2) Se desarrollan una serie de actividades orientadas a que los estudiantes conozcan diversos canales de circulación y socialización del conocimiento académico sobre

³¹ Reglamento de tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2009). FaHCE-UNLP.

educación como repositorios de tesis³², revistas académicas³³, bases de datos, la mayoría de ellos accesibles por medios electrónicos. Estas actividades pretenden generar condiciones para que los estudiantes puedan realizar indagaciones bibliográficas en función de sus temas de investigación, lo que exige un mayor grado de autonomía que la lectura de bibliografía seleccionada que conforma un programa de una materia. Estas actividades tienen como propósito conocer aquello que es accesible y adquirir algunas competencias de indagación y relevamiento a partir de conocer estos dispositivos, explorando su organización y sus posibles usos.

- 3) Se acompaña a los estudiantes a conocer espacios de socialización académica como jornadas³⁴ o congresos para relevar algunas normas, valores y costumbres de la comunidad académica e intentar develar el *modus operandi* de los investigadores. En estos espacios, los estudiantes pueden comprender la presentación de los/as investigadores/ras a partir de un lenguaje más conocido, reconocer sus trayectorias e inscripciones en un campo disciplinar, relevar aspectos relacionados a la dinámica del intercambio entre pares y la presentación realizada, a partir de la cual es posible develar contenidos vistos en la materia.
- 4) Como cierre de la cursada se realiza un “tour académico”, en el que se visitan bibliotecas especializadas: la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros³⁵, la hemeroteca y la biblioteca de FLACSO y el área de Publicaciones de CLACSO. En estos espacios nos reciben editores de producción académica y bibliotecarías especializadas en asistencia a investigadores/as. En este paseo, los estudiantes

³² De un listado de repositorios académicos, se les propone elegir uno para describirlo: inscripción institucional, criterios con los que organiza la producción, alcances (institucional, nacional, internacional) y, a partir de sus intereses, iniciar una búsqueda de dos artículos, tesis de grado o de posgrado en relación a un tema elegido.

³³ Se les pide que seleccionen dos revistas académicas de una lista que se presenta en función de sus intereses para que reconozcan qué institución edita la revista, qué objetivos declara, cuántos números han publicado, sobre qué temas y subtemas publica.

³⁴ Según el año en que se dicta la materia, la propuesta de trabajo coincide con la realización de las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Formación o las Jornadas de Sociología, que se realizan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se convoca a participar con una consigna de trabajo que supone la elección de una mesa de trabajo según sus intereses y la elaboración de un registro descriptivo.

³⁵ Con un recorrido por la Sala de lectura, la Sala americana, que contiene colecciones históricas de educación y el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, que brinda acceso a los documentos producidos por el Ministerio de Educación a lo largo de su historia.

reconocen espacios donde encontrar bibliografía sobre sus posibles temas de investigación, así como fuentes de datos documentales y estadísticos sobre el sistema educativo.

Finalmente, el sistema de evaluación está en sintonía con los contenidos y las actividades propuestas a lo largo de la cursada e incluye un componente central de la práctica de la investigación: la revisión del texto y la incorporación de reglas de la escritura académica. La propuesta se acredita con la producción de un escrito que supone un recorrido por el proceso realizado durante la cursada y su reescritura a partir de instancias de devoluciones individuales por parte del equipo docente sobre la apropiación conceptual, el análisis de las investigaciones y la escritura. Se pretende que la reescritura se convierta en una nueva instancia de aprendizaje, por lo que la evaluación es constitutiva de la propuesta formativa de la cátedra, en la que se revisan los contenidos trabajados y se ejercita la revisión de ideas y la construcción de argumentos.

Algunas valoraciones de los estudiantes sobre la propuesta

A partir de convocar a estudiantes a compartir sus opiniones sobre cuestiones que consideraban significativas o relevantes en su experiencia en la cursada, de sus relatos surgieron tres cuestiones para recuperar que están en sintonía con las devoluciones que hemos recibido cada año al finalizar la cursada en una instancia de evaluación de la propuesta.

En primer lugar, el espacio formativo genera la construcción de nuevos horizontes en los estudiantes al despertar el interés por insertarse en el campo profesional de la investigación académica, que en algunos casos llega a materializarse con la presentación de estudiantes a las convocatorias de becas³⁶. Al respecto, los estudiantes dicen:

“...algo que parece tan intangible, se vuelva una trayectoria posible, un camino posible entre otros, en nuestra formación ahora como estudiantes o en un futuro como graduados y graduadas”.

³⁶ Destinada a estudiantes universitarias como las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del CIN o las de Entrenamiento en la CIC.

“...porque mi deseo de acercarme más a la investigación surgió justamente en esta materia”.

"Te das cuenta de que, bueno, yo también podría hacer esto, esto no es algo tan ajeno, tan lejos de mi realidad como estudiante".

“Al atravesar esa cursada nos empezamos a sentir desde ese rol, como a posicionarnos cuando yo investigue o cuando yo haga mi tesis, o empezar a nombrarnos hasta como investigadoras aunque no estemos haciéndolo, y esto es porque hay una propuesta pedagógica que nos acerca a la construcción del conocimiento en un como sí, y a vivir experiencias que tienen que ver con esa producción del conocimiento y con el ámbito de la investigación, y las vamos habitando desde nuestro rol de estudiantes, pero simulando un poco ser investigadoras” .

“Comprendí en Investigación Educativa I que hay muchas maneras de investigar y de trabajar en el ámbito de investigación. Yo creía que para dedicarme a la investigación educativa solo tenía como salida laboral ser becaria del CONICET”.

En segundo lugar, en el relato de los estudiantes se registra una nueva forma de relacionarse con el conocimiento, comprenden que aquello que leen ahora es producto de un proceso sistemático orientado por reglas, procesos y procedimientos:

“Leemos un montón de tesis o de cuestiones que tienen que ver con esa construcción del conocimiento. [Ahora percibo que] los textos en los primeros años de la carrera tenían contenido que me es valioso para mi formación, pero nunca pensábamos en cómo fue construido ese conocimiento o esos conceptos y esas categorías que hoy me son importantes para formarme. Y a partir de esta materia, nos empezamos a acercar a esa teoría pensando en cómo fue construida, pensando en los distintos componentes”.

“El recorrido me ayudó a comprender e interpretar mejor las investigaciones en el sentido de estudiar sus componentes y procedimientos (y los sentidos que estos adquieren en el marco de una investigación). Siempre resulta útil para el momento de leer resultados después y poder imaginarse el proceso que se llevó a cabo, como también para darle sentido a la estructura de los textos que leemos”.

En tercer lugar, el tránsito por la materia les permite darle un sentido diferente a “la fotocopia” o “el PDF”, se comprende que es un artículo de una revista, es un capítulo de un libro o de una tesis, es producto de un proceso social y los profesores y/o investigadores conocidos producen conocimiento en un espacio social, que está inscrito en una línea que discute con otras. Al respecto, comparten la idea de que:

“Permite nuevas formas de acercarnos al conocimiento ya sea en la facultad, en nuestra trayectoria por la carrera, o también por fuera, al acercarnos a distintos temas que nos interesan, y también nuestra relación con otras profesoras de otras materias, preguntarles en qué es lo que investigan, a qué se dedican, conocer las diferentes disciplinas que hay dentro de nuestra carrera también”.

“...y también romper un poco con la idea del investigador como una persona sola, aislada, o de las películas del científico loco en su laboratorio, sino que somos personas que construyen conocimiento y que lo hacen también de forma colectiva”.

“Es lo colectivo de la producción del conocimiento. Hay diferentes disciplinas, hay diferentes agendas de temas a tratar, a investigar, y que se hace con otros que están investigando el mismo tema, no necesariamente, tal vez, una misma área”.

Algunas reflexiones finales

Este relato sobre la propuesta de enseñanza para la formación en investigación en una carrera de grado que aproxima tempranamente a los estudiantes a comprender la complejidad que encierran las prácticas de investigación sobre educación, las condiciones de producción de ese conocimiento y las especificidades de los procesos y procedimientos inherentes al oficio de investigar en el campo educativo. Para ello, la propuesta se enriquece de los aportes de la sociología de la ciencia, los estudios sobre política universitaria y científica, la metodología de las ciencias sociales y los avances aún incipientes de una didáctica especializada.

En particular, se ha priorizado compartir los diferentes dispositivos que se implementan a partir de reconocer que los saberes que orientan la práctica de la investigación pueden enseñarse por medio de manuales de metodología, relatos de investigadores, análisis de productos concretos y actividades que ofrezcan a los

estudiantes itinerarios de construcción y reflexión y los acerquen a espacios institucionales donde puedan acceder a bibliografía especializada y a los servicios que allí se ofrecen.

Esta propuesta genera condiciones para cuando les estudiantes enfrenten el desafío que supone la práctica de la investigación a partir de experimentar la complejidad que suponen las decisiones teóricas-metodológicas que supone la construcción de un proyecto de investigación. Al respecto, es oportuno recuperar uno de los dilemas planteado por Vezub (2022) cuando se pregunta ¿es posible diseñar y llevar adelante con los y las estudiantes un plan de investigación durante el curso?, ¿de qué manera hacerlo y en qué momento comenzar con el diseño del proyecto de investigación?

En tanto se comprende que la investigación es una práctica, existe un acuerdo de que es necesario practicarla, pero no debemos perder de vista que es en el marco de una instancia formativa de grado. En este sentido, es imprescindible seguir pensando en los dispositivos más adecuados para acompañar ese proceso. Esta propuesta aproxima *tempranamente* a les estudiantes a una práctica que por ahora ejercen otros: investigadores en formación, formados y reconocidos en el campo de la investigación sobre educación; también mapea espacios institucionales de producción de conocimiento, así como dispositivos que ofrecen herramientas para resolver algunos de los desafíos que implica la iniciación en la investigación. Las diversas estrategias desplegadas forman parte de una decisión deliberada de la asignatura de generar mejores condiciones para una aproximación que se considera debe ser *paulatina* e inscrita en espacios curriculares en diálogo con especialistas en los temas de investigación y en articulación con espacios institucionales de investigación, porque el análisis de proyectos y productos permite un mayor conocimiento, pero es sabido que la elaboración de estos productos implican una complejidad difícil de sortear.

Bibliografía

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de estudios antropológicos en contextos urbanos y Fac. De Humanidades y Artes. UNR.Laborde libros.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, 1(1).

Bourdieu, P. (2006). El campo científico. En *Intelectuales, Política y Poder*. EUDEBA.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.

Capellaci, I. y Wischnevsky, J. (2011). Las Ciencias de la Educación de la UBA: la perspectiva de los actores. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5).

Fernández Fonseca, L. y Wainerman, C. (2013). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 1-25.

Marradi, A. (2018). Método, metodologías, técnicas. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.), *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.

Mills, W. C. (1994[1961]). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Ortiz Lefort, V. (2010). Lo didáctico-pedagógico. En *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara, México.

Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (2006). El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. En M. Palamidessi, C. Suasnábar, y D. Galarza (Comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. FLACSO-Manantial.

Piovani, J. (2018). El diseño de la investigación. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.), *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.

Vezub, L. (2022). La formación en investigación educativa en el grado: dilemas conceptuales, formativos y estrategias de diseño. *Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación*, (2).

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación. En C. Wainerman y R.Sautu, (Eds.), *La Trastienda de la Investigación*. Manantial.

La Formación en investigación en educación en la Facultad de Ciencias Humanas UNSL: miradas retrospectivas y semillas de transformación

Baldivieso Silvia

Di Lorenzo Lorena

1- Introducción

En nuestra Facultad contamos con diversas carreras destinadas a la formación docente, entre ellas las más antiguas son: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial (carreras a las que pertenecemos). El análisis de los programas de formación y relatos de estudiantes de las carreras mencionadas nos acerca al sentido de la formación en investigación en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Desde el año 2016 hemos comenzado a investigar propuestas de formación académica y experiencias de investigación/formación en desarrollo para acceder a los sentidos de la formación en investigación que otorgan formadores de investigadores en educación e investigadores en ejercicio, por un lado, y los procesos mediante los cuales las y los investigadores significan o resignifican la formación recibida para investigar, por otro.

En los diálogos, los estudiantes remarcan la escisión entre la formación docente y la investigativa entre los profesorados y licenciaturas, expresando la ausencia de la investigación en el profesorado y su presencia en las licenciaturas con los trabajos finales.

En el caso particular de Ciencias de la Educación, la formación se orienta a la lectura de textos y artículos científicos y se visualizan tensiones entre la problematización de la realidad e investigación educativa versus aplicación de contenidos metodológicos y entre un pluralismo metodológico versus formación tradicional (Di Lorenzo, 2018). En este último punto, se resaltan programas cuyos contenidos refieren a una gran cantidad

de enfoques metodológicos que aún no se traducen en diversidad metodológica en los trabajos finales, que siguen inscribiéndose en lógicas cualitativas o cuantitativas.

En este marco, en el presente trabajo compartimos, en un primer momento, una mirada retrospectiva respecto a la formación en investigación en nuestra Facultad, analizando nudos críticos a partir de relatos y del análisis documental. En un segundo momento, presentamos algunas decisiones teórico metodológicas como equipo, que esperamos sean hoy las semillas que permitan resignificar los sentidos de la investigación y transitar otros caminos con ella. Finalmente, compartimos nuestras reflexiones finales y los desafíos de la formación en investigación desde la perspectiva de las prácticas integrales y los Derechos Humanos (DDHH).

2- Mirando retrospectivamente la formación en investigación en educación en la FCH-UNSL

Una mirada retrospectiva a los procesos de formación en investigación que han ofrecido tanto los profesorados como las licenciaturas de la FCH de la UNSL, nos brinda elementos para interpretar los desafíos presentes y visualizar derroteros posibles. Reconocemos tres momentos que consideramos históricos y fundantes para la formación que se ofrece en la FCH y la consecuente investigación.

1. El momento en que se crea el área metodológica del Departamento de Educación y Formación Docente (Res. 004/92 y 005/92 CD), que se propone propiciar el encuentro y trabajo conjunto entre docentes de un mismo espacio de conocimiento y brindar contenidos para las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Educación Especial, Fonoaudiología y Locución. Cabe destacar que en sus comienzos el área se conforma, mayoritariamente, con docentes que provienen de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología y transitan sus propuestas con planes de estudio concebidos en la última dictadura militar. Allí se corporiza una formación que asume la investigación desde una sola lógica y concepción, se plasma en Ciencias de la Educación en asignaturas que responden a una distinción dualista (Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial con el nombre de Metodología de la Investigación I y Metodología de la Investigación II, respectivamente, y Proceso

de Investigación bajo el nombre de Metodología de la Investigación III). En Inicial y Educación Especial la impronta se centra en la observación “objetiva” de la práctica docente y en una visión instrumental de la metodología. Desde nuestra perspectiva, no solo se instituye una estructura organizativa, sino que también se consolida una propuesta de formación y modo de investigar en educación caracterizado por la perspectiva verificacionista, “que se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en las ciencias sociales y desde allí sostiene la preeminencia del modelo de las ciencias físico-naturales como único camino válido para la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales” (Rigal y Sirvent, 2015).

2. El momento en el que se renueva el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, del Profesorado en Educación Especial (Ordenanza 013/00), del Profesorado en Educación Inicial (Ordenanza 001/99 CD) y de la Licenciatura en Educación Inicial (Ordenanza 019/99 CD) y se incorporan espacios curriculares que contemplan la formación en investigación cualitativa y un taller integrador para las tesis y los trabajos finales de estudiantes de licenciatura (Res. 020 /99). Ello significa la apertura de algunos docentes a integrar equipos de trabajo para atender las demandas curriculares. A lo largo de los años, esta perspectiva permea otros espacios y prácticas de investigación que asumen desafíos fundamentalmente en relación con los significados, aunque luchan por trascender lo que Sirvent (2023) denomina el modo verificativo de hacer ciencia en lo social. Si bien la renovación constituye un avance epistemológico, refuerza posicionamientos binarios que diferencian espacios curriculares destinados a la lógica cuantitativa y otros a la lógica cualitativa.
3. El momento en que un equipo docente del área constituye la formación en investigación en foco/objeto de estudio e inicia un proyecto propio. Hasta ese momento las y los docentes investigaban en proyectos de otras áreas disciplinares, asumiendo tareas de asesoramiento metodológico fundamentalmente. En el marco de este proyecto y subsiguientes (PROPIPRO 04-4216, PROICO 044018 y su continuidad 2023), la formación que se ofrece adquiere mayor dinamismo por cambios fundados en la investigación y la praxis.

Partimos de analizar la formación que ofrecemos a través de una cartografía social pedagógica, entendida como estrategia de investigación mediante la cual participantes de procesos formativos reconstruyen y reconfiguran prácticas y concepciones en un territorio y se identifican atajos y salidas para la mejora, la transformación o la generación de otras realidades. En esta relevamos tres ámbitos o niveles en los que se va configurando la formación: el contexto sociohistórico, político y cultural en el que está inserta la universidad; el plano institucional propiamente dicho, en el que tiene lugar la formación; y el didáctico curricular con la intención de visualizar el trabajo y las condiciones de producción de las concepciones sobre formación en investigación y en educación, que se construyen y se comparten.

Apreciamos una distancia entre el contexto y la universidad, que intentaba tender puentes hacia la comunidad, pero aún no abría las puertas que le permitieran este trabajo. También, notamos una desconexión en relación con la transformación de las categorías tiempo y espacio que redefinen las bases del trabajo y las relaciones, por un lado, y una perspectiva instrumental de la investigación con prácticas extractivistas en los territorios, desvinculadas de las demandas, necesidades y potencialidades que la formación en investigación encierra, por otro.

En la misma época, relatos de estudiantes nos llevaron a caracterizar la formación en investigación como instrumental y verificacionista y al proceso de investigación como aplicacionista de una metodología y fórmulas (aprendidas memorísticamente de modo que no se sabe cómo se articulan con la realidad), así como un proceso direccionado por las teorías de las cuales se parte, que acaban dando forma incluso a las conclusiones. (Baldivieso y Di Lorenzo, 2019).

Las tensiones que se generan durante el proceso de formación acaban impactando en la producción de conocimientos de las y los estudiantes, entre ellas destacamos la distancia que existe entre lo que se proyecta para el desempeño de las y los egresados (inserción y desempeño en contextos complejos), las vivencias que se propician durante el proceso de formación (experiencias descontextualizadas y fragmentadas) y la distancia entre las posiciones que se declaran en relación con la perspectiva metodológica

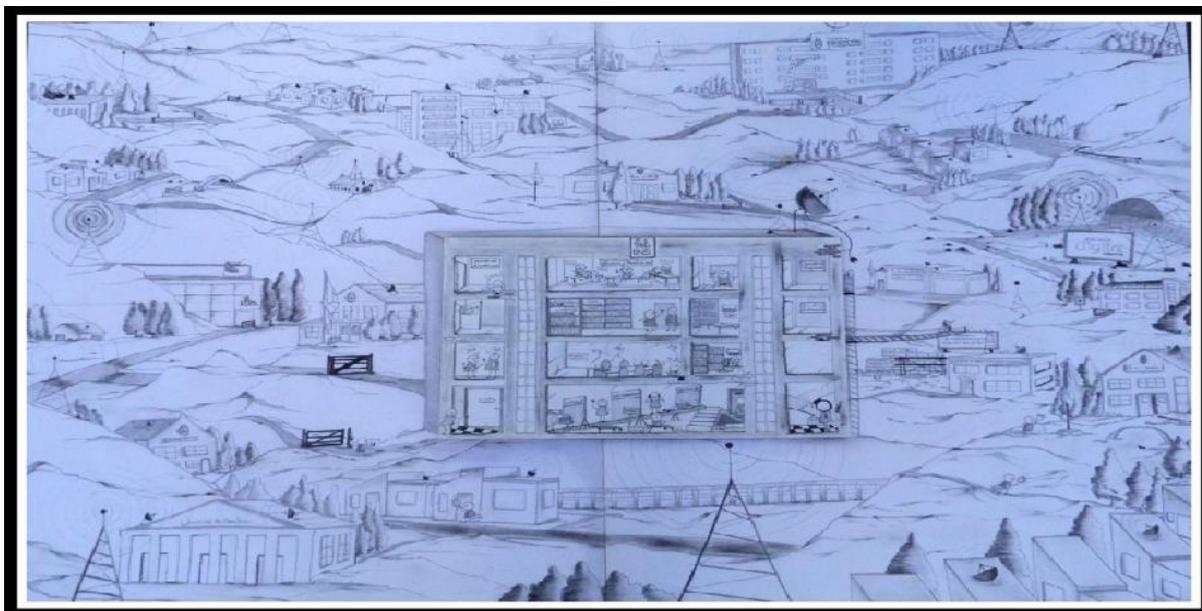
(declaraciones pluralistas) y las orientaciones monistas que predominan (Baldivieso y Valdez, 2019).

En el caso particular de Ciencias de la Educación, la formación se ha orientado a la lectura de textos y artículos científicos y se visualizan tensiones entre la problematización de la realidad e investigación educativa versus aplicación de contenidos metodológicos y entre un pluralismo metodológico versus formación tradicional (Di Lorenzo, 2018). En este último punto, se resaltan programas cuyos contenidos refieren a una gran cantidad de enfoques metodológicos que aún no se traducen en diversidad metodológica en los trabajos finales, que siguen inscribiéndose en lógicas cualitativas o cuantitativas.

En relatos de estudiantes de las tres carreras, la formación docente se visualiza de manera muy teórica y con escasas experiencias prácticas, que reducen la investigación a la aplicación de instrumentos como la observación y la entrevista. Las licenciatura los tensiona en la tarea de realizar la tesis y aparecen más espacios curriculares destinados a la investigación, aunque mencionan una fuerte desarticulación entre los mismos y un abordaje pedagógico que lo sitúa en un plano contemplativo de la investigación (Di Lorenzo, 2023).

Recién al final del cursado, comienza el verdadero proceso de realización de tesis, lo cual implica un profundo desaprovechamiento de los tiempos institucionales. La tesis se transita en simultáneo con los trabajos como profesores y hay profundas dificultades para conseguir un/a director/a que acompañe en la tarea. Además, se ven tensionados entre los intereses personales sobre una temática y la formación o vínculo afectivo con sus directores que, en muchas ocasiones, no tienen la formación específica necesaria. Comenzar por intereses propios, pero no encontrar directores/as específicos o que no se sientan formados en la disciplina, direcciona a los/as egresados/as a buscar otros directores/as que en ocasiones los aleja de sus intereses (Di Lorenzo, 2023). De esta manera, el trabajo final es vivido como una producción que poco tiene que ver con el proceso de formación, es decir, como un producto final que equivale al título de licenciada/o al que muy pocas/os acceden.

Figura 1



Nota. Tomado de docentes investigadoras del PROIPRO 0442/16 FCH UNSL.

3- Las semillas del cambio

De la lectura y análisis de la cartografía también se desprendieron líneas de acción vinculadas a las oportunidades y necesidades de acción para favorecer la formación e investigación. Nos propusimos cuatro ejes de acción, conscientes de la dinámica de reconstrucción mutua que se juega entre estos y la comunidad.

- Cuestionar prácticas docentes e investigativas, seguridades ontológicas y metodológicas.
- Fortalecer perspectivas teórico epistemológicas para favorecer la construcción de sentidos en la formación.
- Generar desplazamientos en los puntos de partida de la formación situando a las y los estudiantes en contextos reales de acción e integrando la docencia con la investigación y acción socio-comunitaria.
- Introducir cambios didáctico-metodológicos y pasar del texto a los informes de investigaciones regionales y la vivencia de eventos científicos, de la formación para investigación a la formación en y desde la investigación, de la acción

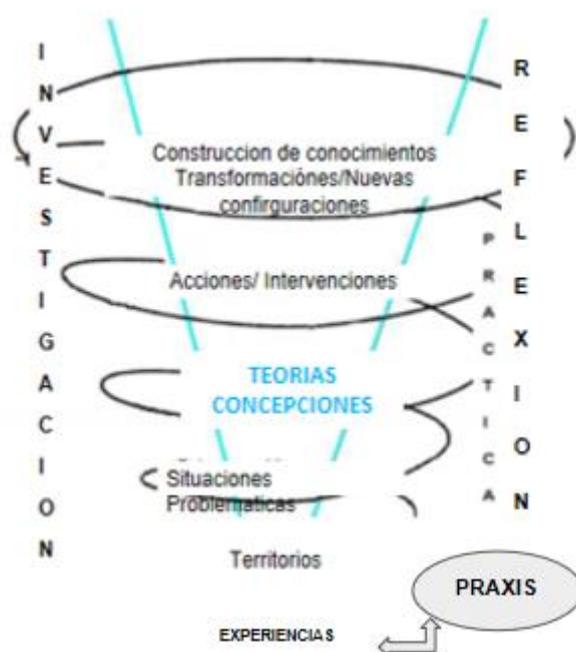
institucional a la interinstitucional para desarrollar miradas y abordajes más complejos.

- Arribar a nuevos interrogantes generadores de proyectos de investigación.

Así, hicimos pie en el territorio y comenzamos a andar el camino de las prácticas integrales de formación en investigación, considerando la acción institucional socio-comunitaria como base de sustentación de docencia e investigación.

Figura 2

Diseño de la formación en investigación desde el encuadre de las prácticas integrales



Nos propusimos desarrollar miradas y abordajes holísticos para que las y los investigadores en formación lograran visualizar a la investigación como una práctica social y política, sentir el espacio cotidiano como un campo de conocimiento y transformación y analizar críticamente su dinámica, identificando también implicaciones personales y profesionales (Baldivieso, Di Lorenzo, Valdez y Maldonado, 2021).

Nos comprometimos con principios teóricos que nos permitieran formar profesores con capacidad de plantear otras investigaciones, promoviendo lecturas y construcciones en/desde la diversidad sociocultural, y docentes investigadores preparados para leer la realidad críticamente y trascender los discursos.

Trabajamos con diversidad de estrategias para situarnos con los docentes en formación en contextos reales de acción, propiciamos el reencuentro de los docentes en ejercicio con teorizaciones previas, facilitamos contrastes y reflexiones, e invitamos a desplazar la investigación desde el lugar hegemónico de lo académico hacia otros espacios y problemas con diversidad de actores y participantes.

Nuestra apuesta a una formación en investigación en educación, cuestionadora de la ciencia moderna y comprometida con la búsqueda de desplazamientos epistemológicos, nos condujo al necesario análisis de las tradiciones de la ciencia y sus efectos para focalizarnos, luego, en el análisis de los procesos que garantizaron y garantizan aún hoy su hegemonía (Baldivieso, Di Lorenzo y Valdez, 2021). Al abrir las prácticas investigativas a la diversidad epistémica y pluralidad metodológica de modo transversal, fuimos integrando docencia con investigación y acción socio-comunitaria, con un fuerte ejercicio de vigilancia epistemológica en el sentido de reflexión epistemológica (Vasilachis, 2016).

4. Los trabajos finales en el marco de las prácticas integrales

Un nuevo desafío se abre cuando deseamos articular la innovación en los procesos de formación para la investigación con producciones acotadas por los requerimientos de una titulación y limitadas a sus tiempos. Desafío que asume el costo de un desplazamiento en la concepción de investigación, a partir del cual esta deja de verse solo como un producto y pasa a considerarse también como un proceso, en el cual se dirimen intereses que resultan configuradores de las construcciones.

La naturalizada separación entre teoría y práctica en el campo de lo educativo aleja la posibilidad de formar mediante la vivencia de la investigación en el aula, mientras que en el campo de la investigación perpetúa el modo tradicional de generar conocimiento que, siguiendo a Rigal y Sirvent (2023), llamamos “modo verificativo de

generar ciencia en lo social”. De este modo, la función de la teoría es proveer el andamiaje conceptual que sirva de base para la construcción de un sistema preposicional, que comienza con enunciados de alto nivel de abstracción. A partir de ellos, se desarrolla un proceso de abstracción decreciente que conduce a la determinación de variables medibles y de hipótesis de relación medibles, que fundamenta como primer postulado de su lógica de investigación al llamado “modelo de variables”, debido a la importancia atribuida a la medición. La función de la empírica es ofrecer, fundamentalmente, el terreno necesario para la aplicación de instrumentos de medición y de experimentación científica. Este modelo tiene relación directa con la lógica experimental propia de la metodología positivista.

¿Cómo hacemos para prepararnos para la investigación entendida como una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico que nace de la problematización de los elementos que la componen? ¿Cómo hacemos para que el trabajo final³⁷ sea entendido como una práctica social anclada en la problematización de las propias prácticas, territorios y/o instituciones que reconociendo la diversidad de alternativas formales, reconozca a la investigación como transversal de toda modalidad adoptada que nutre la formación? Constituyéndose, de esta manera, en una experiencia crucial que puede desencadenar en la formación de investigadores/as.

¿Cómo hacemos para que pueda desarrollarse en los marcos y bajo los cánones estipulados en instituciones en las que si bien luchan por salir de la estructura de la ciencia moderna, no consiguen siquiera construir un discurso crítico en torno a ello? A medida que avanzamos en la propuesta, abrimos caminos que nos señalan, a su vez, nuevos horizontes que nos permiten avanzar en procesos de mutua conformación, en una especie de círculo virtuoso. Algunos elementos que vamos considerando clave en este proceso son:

³⁷ El Trabajo Final de Grado se define como un proceso de acercamiento, problematización y/o intervención de la realidad social/cultural que comprende el estudio, profundización e integración de aprendizajes contruidos durante el proceso de formación de grado del/la estudiante. Ello implica la presentación de una producción académica de saberes en una de las modalidades contempladas en la presente reglamentación: Art. 2 Ordenanza 2/23 CD. El Trabajo Final puede adoptar las siguientes modalidades: tesina, objeto de creación, praxis formativa de Intervención en Territorio.

- Apertura a nuevos marcos que apuestan por una práctica que asume el carácter relacional e históricamente construido de sus elementos. Como expresan Reyes y Cornejo (2012), sujetos y objetos no están predefinidos, de ahí que solo en la perspectiva parcial está la posibilidad de conocimiento. Sujetos cognoscentes y lo conocido no están predefinidos antes de la relación que entablan. Difícilmente pueda “definirse un objeto de investigación” durante el taller de tesis y desarrollar el trabajo uno o dos años después como estaba ocurriendo. “En el proceso de investigación se suceden una serie traducciones y desplazamientos que dan forma a instrumentos científicos, entendidos todos como material-semiótico,. . . que posibilitan un conocer que se aleja de la idea de representación desinteresada y nos aproxima a entenderlo como articulación parcial y difractoria de aparatos expertos, relaciones sociopolíticas y entidades varias” (García Selgas, 2008,p.154).
- Explicitación de posicionamientos iniciales y las relaciones en las que nos inscribimos, considerando nuestra contingencia, por lo cual lo político ocupa un espacio en la producción de conocimiento.
- Diálogo entre espacios curriculares y conformación de equipos ampliados de formación en investigación, que incluyen docentes de diferentes espacios curriculares que amplíen perspectivas, visualicen prácticas alternativas, propicien la interdisciplinariedad y promuevan el compromiso responsable. La sectorización del pensamiento, trabajo e indicadores de rendimiento, son obstáculos para alcanzar metas integrales, por lo que es fundamental implementar una visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver los problemas actuales, que solo se logra con el trabajo en equipo (Carvajal, 2010).
- Curricularización de prácticas socio-comunitarias a partir de la incorporación a la propuesta de trabajo desarrollada por el Centro de Prácticas Socio Comunitarias de la FCH, que propicia el encuentros entre asignaturas y organizaciones/instituciones de la comunidad con el fin de (re)conocernos, pensar y proyectar espacios de trabajo conjunto desde la dialogicidad.
- Rondas de diálogo entre asignaturas y territorios que buscan tejer acciones conjuntas y que se corporizan en redes y grupos de trabajos intersectoriales e

interdisciplinarios de asignaturas y organizaciones sociales. Mediante esta acción abrimos puertas para que las y los estudiantes que no pertenezcan a un proyecto de investigación o que deseen formar parte de uno puedan incorporarse e investigar en espacios de acción problematizados por múltiples situaciones de su realidad cotidiana y formarse en territorios, al tiempo que atienden sus demandas de colaboración.

- Curricularización de los derechos humanos como eje transversal a la formación en investigación. Comprometidas con la diversidad epistémica y la necesidad de contribuir a la justicia epistemológica y haciéndonos eco de la propuesta de curricularización y el fortalecimiento de los derechos humanos en los trayectos formativos de la Universidades Pública, propiciado por la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (Acuerdo plenario 1169/22), promovemos la vinculación de las situaciones problemáticas con el debate de los derechos humanos. Esto redundará en abordajes más integrales y situados, al tiempo que ofrece categorías conceptuales que contribuyen a cuestionar concepciones y prácticas de la ciencia canónica y a nutrir una diversidad de perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, comprometidas con proyectos éticos, políticos y sociales.
- Construcción de identidad de investigador/a. Las y los estudiantes llegan al trabajo final movilizados por el requisito de la titulación y pocas veces emerge en los diálogos la conciencia de estar iniciando el camino hacia la investigación, de ahí que nos centramos también en visibilizar y describir los senderos a través de los cuales van construyéndose a sí mismos como investigadoras/es y en el sentido de la investigación, en tanto que consideramos a la identidad definida en la medida en que las cosas no son significativas. La identidad como el resultado de un proceso de integración de todas las identificaciones que se llevan a cabo durante la trayectoria de vida de un todo (plenitud de la identidad) es más que la suma de todas las identificaciones de la infancia. Para Erikson (1994) es una combinación de fragmentos de identificación viejos y nuevos apoyados por una orientación comunal a la que denomina “ideología viva”, que resulta del conjunto sistematizado de ideas e ideales, mediante el cual se permite la identificación psicosocial, que permanece en cada individuo como un “modo de vida” o como

ideología “militante” transmitida a los individuos y grupos sociales a través de las instituciones o por ritos, inducciones o confirmaciones (Colina Escalante, 2008).

- Praxis investigativa, en tanto hablamos de praxis en la investigación considerando que no hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo, teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora. “La relación teoría-práctica, en la perspectiva de las relaciones de poder, es repensada no como una relación totalizadora, sino como puntos estratégicos de relevos.” (Guyot, 2008, p. 43). Las investigaciones no son solo un conjunto prácticas de producción de conocimiento, sino fundamentalmente espacios de tensión en los que se definen qué formas sociales e ideológicas son más legítimas que otras:

La praxis no se puede confundir con la práctica militante sin más, ni con la del “militonto” que solo atiende a las directrices de su organización, ni con aquella que solo atiende a las “necesidades sentidas” de la base popular. . . La praxis como actividad transformadora del mundo (natural o social) que es a la vez objetiva y subjetiva, material y consciente. (Villasante, 2006)

- Incorporación transversal de la innovación, propiciando que se logre una apropiación técnica, conceptual y cognitiva. Retomando elementos que plantean autores como Hugo Pardo Kuklinski y Cristóbal Cobos (2020) en relación con la incorporación de una nueva cultura en las instituciones (cultura digital) y considerando que las instituciones reaccionan con resistencia a los cambios, tal como lo plantea Gil (2023), es necesario desarrollar acciones que posibiliten no solo una apropiación técnica y material de las nuevas prácticas, sino también una apropiación significativa que permitiría una integración y mutua asimilación. Esto implica poner en marcha un proceso de reestructuración de todos sus elementos que tienda hacia nuevas configuraciones institucionales.

5- Reflexiones finales, desafíos y prospectivas de la formación en investigación en educación en la FCH

La praxis nos enseña que las cosas y las ideas cambian cuando se cambian las condiciones de vida y que no podemos trabajar solo desde las ideas, sino que necesitamos redes y estrategias de acción para iniciar un movimiento.

Nos propusimos hacer de los territorios la base de nuestra acción para dotar de sentido la formación y nutrir los procesos de formación, también para fortalecer acciones transformadoras para la educación y la renovación de la investigación y la metodología de la investigación, y hacia ello avanzamos.

Las técnicas e investigaciones sociales avanzan con los propios movimientos. Como expresa Villasante (2008), no tenemos que pensar en técnicas o metodologías para el estudio de los movimientos sociales, sino al revés, advertir cómo los movimientos populares están aportando técnicas, metodologías, y hasta posicionamientos epistémicos a las ciencias sociales.

La formación en investigación que procuramos aproxima a las y los estudiantes al conocimiento de la realidad, les sumerge en procesos de reflexividad y les compromete con la transformación de la práctica y la generación de nuevos conocimientos. Esperamos que esta formación se actualice continuamente en el espacio de la praxis docente e investigativa, cuando insertos en contextos específicos apelen a los saberes de la experiencia y el conjunto de herramientas teóricas metodológicas adquiridas durante la formación inicial para abordar nuevas problemáticas y generar con ellas nuevos conocimientos vinculados a la educación y la práctica investigativa.

La traducción de todas estas experiencias y saberes en un trabajo final es el cometido y gran desafío de este período, así como también situar dicho trabajo en el tiempo y espacio de formación, ya que tradicionalmente se desarrolla fuera del mismo cuando las y los estudiantes han finalizado la cursada, lo cual los constriñe a trabajar solos, sin el contacto con pares y sin profesores, salvo el tutor o director escogido que trabaja libremente.

Finalmente, se presenta el desafío de una formación en investigación que se cuestione por los sentidos, docentes y estudiantes atravesados por un sistema y regulaciones políticas centradas en las titulaciones de posgrado, en la cuantificación de

producciones y la “carrera” académica. Propiciar el sentido formativo de los trabajos finales y el valor de su formación para desencadenar una formación de investigadores comprometidos con su profesión y territorios es el desafío de nuestra época.

6- Referencias bibliográficas

Acuerdo Plenario Número 1169/22 de 2022 [Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, Comisión de Relaciones Institucionales del Consejo Interuniversitario Nacional]. Curricularización y fortalecimiento de los derechos humanos en los trayectos formativos de la Universidades Públicas.

Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2019). Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación. *Construcción de saberes en educación, artes y comunicación*. (59-65).

Baldivieso, S. y Valdez C. (2019). La formación en investigación en educación y los desafíos del nivel inicial. *Educación y Vínculos*. 2 (3). ISSN 2591-6327 (10-24)

Baldivieso, S., Di Lorenzo, L. y Valdez, C. (2021). *Diversidad epistémica e investigación en educación. Una experiencia de formación acción en la Universidad Nacional de San Luis*. IV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

Baldivieso, S., Di Lorenzo, L., Valdez, C. y Maldonado, A. (2022). Ser docentes investigadores. Sistematización de la experiencia de formación de docentes en investigación desde la FCH. En S. Baldivieso, L. Di Lorenzo y C. Valdez (Eds.), *Ser docente investigador: experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación*. Nueva Editorial Universitaria.

Carvajal Escobar Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista luna azul*, (31). ISSN 1909-2474

Colina Escalante, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Revista Electrónica Sinéctica*, (156-169).

- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45. 253-274. doi: 10.4067/S0717-554X2012000300005
- Di Lorenzo L. (2018). “Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 8 (15). 44-57. ISSN 1853-6190.
- 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, Universidad Nacional de San Luis].
- García Selgas, F. (2008). Epistemología ciborg: de la representación a la articulación. En Sasaba I. y Gordo A. (Eds.) *Cultura digital y movimientos sociales* (pp. 149-172). Catarata.
- Gil, D. (2023). *La Alfabetización Digital en los procesos formativos del profesorado y licenciatura en ciencias de la educación* [Trabajo final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis].
- Guyot, V. (2008). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis.
- Sirvent M. y Rigal L. (2023). El esquema tridimensional del proceso de investigación. Desarrollo de sus componentes y su traducción en la cocina de la investigación. En Sirvent M. y Rigal L. *La Investigación Social En Educación diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos en la producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Argentina Villasante, Tomás R. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. *Metodología de investigación social*. LOM, Santiago de Chile, 379-408.



RELATOS DE INVESTIGACIÓN

**Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°3
ISSN 2796-7875**



LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESINA COMO LA ESCALADA DE UNA MONTAÑA

Julieta Anzorena

janzorena1@gmail.com

Siempre entendí este tramo de la carrera como un trayecto formativo más, pero con otro color, ya que me permitió ahondar en temas que resultan de mi interés y que quizás a lo largo de la carrera no he podido profundizar. Ese camino inicial que he emprendido al inscribirme en la Licenciatura en Ciencias de la Educación representó el inicio de los primeros pasos hacia lo desconocido, con la particularidad de que dicha incógnita escondía muchos intereses. Ese acertijo he podido develarlo, en parte, a lo largo de la carrera y traducirlos al final del camino como una nueva pasión dentro de mi corazón. Este año elegí mi propio sendero, la escalada de mi propia montaña, la cual “exige una gran autoorganización y que carece de parangón con cualquier otra tarea académica antes intentada” (Carlino, 2003, p.2).

En este caso entiendo la elección del tema de tesina como una apuesta al rol que me gustaría desempeñar en un futuro, ese que en los primeros años se veía tan difuso. A eso se debe también el entusiasmo ya que

el trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida tanto como de una carrera; sépalo o no, el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja por perfeccionarse en su oficio; para realizar sus propias potencialidades y aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino (Mills, 1964, p. 206)

Esto deja una huella tanto desde un nuevo posicionamiento enunciativo (de lectora a autora) como en mi historia familiar, ya que formo parte de la primera generación que se encuentra en camino a culminar sus estudios universitarios, lo cual me llena de emoción porque “implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a preguntarse quién se es, quien se ha sido y quien se devendrá, tanto como para quien se es, para quien se ha sido y para quién se devendrá” (Carlino, 2003, p.6).

Volviendo al principio... la elección del problema de investigación se encuentra íntimamente ligada a intereses personales que tienen que ver con mi trayectoria como

militante social, ya que desde mi adolescencia siempre me ha llamado la atención las distintas expresiones de la política y, a lo largo de los años y el transcurso de la carrera, la política educativa. En particular, me interesé por indagar acerca del proceso de implementación del Fondo de Financiamiento Educativo en la ciudad de Bahía Blanca. Ruth Sautu (2010) sostiene que la investigación de políticas educativas permite comprender la realidad que nos rodea y captar que “responden a intereses y concepciones ideológicas histórica y colectivamente constituidas. En el largo plazo, la investigación científica transfiere ideas, allí se centra su fuerza” (p.315). En este caso, la investigación se centra en aquellos consensos, actores implicados y procesos de negociación/conflictos consecuentes de la implementación de políticas públicas educativas.

Fue difícil direccionar mis intereses, establecer los objetivos y realizar el recorte, en este sentido, fue crucial la orientación de las docentes de “Taller V: práctica de la investigación educativa y elaboración de la tesina”, quienes fueron la brújula que fue guiando mi camino a lo largo de esta escalada. Para la construcción del problema de investigación fue necesaria una breve pero significativa inmersión en el campo, específicamente, una entrevista semiestructurada con uno de los consejeros electos por el voto popular que integra el Consejo Escolar. Ese primer paso me permitió establecer el recorte temporal y terminar de direccionar los objetivos, así como también evaluar la viabilidad de mi investigación. Ese fue el puntapié para profundizar e interiorizarme en el tema, contando con una mirada de lo local y sondeando acerca de las políticas públicas y el financiamiento educativo en general en bibliografía que ha sido consultada tanto para realizar tanto el marco teórico como el estado del arte. En este proceso naciente es importante “sondear desde arriba y desde abajo, en busca de un sentido más claro, en cada uno de los aspectos y de las implicaciones de la idea” (Mills, 1964, p.223).

Las decisiones a tomar en este camino son diversas. En particular, la metodología –como tantos otros componentes de este proceso– se encuentra en construcción, por lo que podré afinarla a medida que me introduzca en el campo y realice un buceo de mayor profundidad en la bibliografía sobre el tema. En este caso elegí un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, en el cual haré uso de determinados instrumentos y estrategias, dependiendo el momento de la investigación, como lo son el análisis documental de la normativa nacional, provincial y municipal, junto con diferentes documentos de índole

política y noticias; y las entrevistas semiestructuradas con informantes clave y análisis estadístico, ya que aportan información clave acerca de mi objetivo de investigación. Es decir, esto permitirá comprender la situación social desde la perspectiva de sus participantes, entendiendo que las acciones de los sujetos se encuentran fuertemente influenciadas por los escenarios en los que tienen lugar.

Esta metodología habilita a reconstruir aquellas particularidades presentes en el contexto específico de la implementación del Fondo de Financiamiento Educativo. A propósito, Sautu (2010) sostiene que “son estudios que actúan de puente entre el análisis de las políticas y el mundo de su aplicación cotidiana” (p.316). De esta manera, será posible darle profundidad a lo que representa la implementación de dicha política pública en la ciudad de Bahía Blanca mediante la toma de los datos, las historias, los relatos de los/as actores implicados/as, los/as cuales resultan evocadores, reales, significativos (Vasilachis, 2006). La flexibilidad que habilita el proceso de investigación cualitativa me permite permanentemente una ida y vuelta al campo, a la situación y el problema elegidos, al encuentro con los/as diversos/as actores sociales, “al corpus, a las notas de campo, una y otra vez” (Vasilachis, 2006, p.21). Esto resulta importante si tenemos en cuenta el dinamismo del problema. Al escribir este apartado no solo pienso, repienso y valoro todo mi recorrido, sino también identifico cuánto me queda por aprender –tanto metodológica como analíticamente– en este proceso que es la investigación educativa.

Emprender el camino tanto del proyecto como de la tesina puede ser interpretado como la subida de una montaña, en la que hay momentos de mayor esfuerzo, descanso y el ansiado final, la cima, siempre en conocimiento de que es un trayecto en el que se vuelve necesario “aprender a confiar que los tropiezos no son definitivos, que al final la tarea saldrá adelante” (Carlino, 2003, p.8). En este momento me encuentro en plena escalada: he finalizado un año muy especial y he superado desafíos como delimitar el tema y el problema, plantear las preguntas de investigación y elegir la directora de tesina. Si hablamos de dificultades, es preciso señalar que este último desafío me tuvo muy pensativa y preocupada a lo largo de todo el año, ya que tenía conocimiento de que escoger a un/a director/a no es una cuestión menor, ni mucho menos azarosa. Dicha elección se presentaba como un monstruo que paso a paso se iba acrecentando. A lo largo de la cursada de quinto año “hice turismo” por todas las clases de consulta de aquellos/as

profesores/as que podrían acompañarme en mi tema de tesis, o con quienes tenía mayor afinidad. Al fin y al cabo, todas esas consultas y preguntas me permitieron realizar una lectura más amplia del panorama, lo cual tuvo como resultado poder finalmente tomar una decisión fundamentada a fin de año. A diferencia de mis compañeros/as, tardé en elegir un/a director/a. Creo esto se debió a que quería estar segura de mi decisión, especialmente en este caso, que se trata de un tema poco indagado en el campo de las Ciencias de la Educación. Sierra Bravo (2007) en Nacuzzi (2010) propone diez preguntas para hacerse a la hora de elegir un/a director/a. En este caso, a medida que pasaba el tiempo esas preguntas se iban multiplicando, pero hubo luz al final del túnel: pude encontrar un/a director/a que resolvió la mayoría de mis inquietudes y, con esa decisión, llegó la tranquilidad.

Siguiendo mi diario de campo, las principales dificultades fueron puestas por mí, ya que sentía –y aún siento– la presión de no cumplir con mi propia expectativa o de no poder dar lo mejor de mí de acuerdo a los plazos y la organización de mi vida diaria. Es decir, no es fácil estudiar y trabajar, mucho menos en este tramo de la carrera, ya que es considerablemente menor el tiempo disponible para sentarse y escribir. La construcción del proyecto y la tesina no constituye un trayecto lineal, sino que tiene subidas y bajadas, en las que es importante no aferrarse a una estructura o idea fija, sino ser flexible a los cambios y a la llegada de nuevas ideas u objetivos, lo cual enriquecerá el trabajo de investigación enormemente. Esas nuevas ideas pueden surgir de la imaginación, de las orientaciones de las docentes o de los consejos de los/as propios/as compañeros/as de cursada.

Por otro lado, un gran nudo que desanudar, o bien anudar, durante todo este año fue el estado del arte. Aunque se encuentra en construcción, me ha llevado mucho trabajo su redacción. Para su estructuración, mi brújula ha sido la orientación tanto de las docentes como de mis compañeras del grupo de lectura y escritura, junto a quienes he compartido todo mi trayecto de formación universitaria, que permitió la escucha atenta y la orientación o el consejo cuidado. Muchas veces se nos presentan ideas que nos nublan aquello que es necesario abordar, pero esos espacios han ayudado a esclarecer el pensamiento y la escritura en muchas ocasiones.

A diferencia de años previos, este camino se llevó a cabo de forma independiente y el avance de cada una se daba en un ritmo discontinuo (Carlino, 2003). En mi caso no se excluyó la idea de seguir formando parte de un equipo, ya que junto a tres compañeras con quienes he compartido toda la carrera pudimos seguir acompañándonos, ya sea por el simple hecho de juntarnos a escribir los días previos a una entrega o por dar/ recibir consejos acerca de la escritura del proyecto de tesina y también sobre el proceso que íbamos atravesando.

Asimismo, valoro el grupo que me tocó para transitar este año, que fue muy importante para compartir un clima cuidado tanto en las exposiciones como en los espacios informales, en los que siempre intentamos ayudar al otro/a ya sea transmitiendo tranquilidad, ofreciendo bibliografía o simplemente dando un consejo. A lo largo de todo Taller V me he sentido contenida tanto por docentes como por compañeros/as. Sin ellos esto no hubiese sido posible, ya que es un trayecto cargado de emociones, así como de frustraciones, tanto es así que creamos, con el humor que nos caracteriza, el “Plenario de los Fracazos” para poder sentirnos más acompañados en los tropezones que conlleva este proceso.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Sautu, R. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Ediciones Manantial.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En Ch. Wright Mills (Ed.), *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

**CLAROSCUROS: APRENDIZAJES, SENTIDOS E IMPLICANCIAS EN EL DESARROLLO DEL
PROYECTO DE TESINA**

Francisco Corinaldesi

francorinaldesii@gmail.com

En el presente escrito se comparten una serie de reflexiones personales respecto del diseño del proyecto de tesina de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Este relato constituye un recorte acotado y subjetivo en el que se destacan cuestiones que se consideran relevantes y oportunas.

De acuerdo al plan de estudios de la carrera, durante el quinto año se trabaja en la elaboración del proyecto de tesina en la materia “Taller V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”. Esta contempla el armado del proyecto – un documento compuesto por diez páginas que opera como marco referencial para el desarrollo posterior de la tesina de grado– a través de sucesivas actividades. Las primeras son de carácter general, vinculadas a la elección del tema y el recorte del problema, mientras que las siguientes pretenden continuar con las etapas que incluye un proyecto de investigación, es decir, la elaboración del marco teórico, del estado del arte y de la metodología. Dentro de la cursada, se profundiza en diversos ejes, entre ellos se destacan: la elección de un/a director/a de tesis y la planificación, estructura y escritura del proyecto. Además de Taller V, se debe cursar dos materias optativas y tres seminarios de orientación a elección.

El armado de un proyecto de tesina, con las características y requisitos señalados por el Departamento de Ciencias de la Educación, implica momentos de reflexión, acción y sucesivas modificaciones a lo largo del tiempo. De esta manera, cabe destacar el verdadero recorrido sucedido por idas y vueltas en esta propuesta, que incluye actividades, lecturas, entregas y reentregas de diferentes versiones del proyecto al equipo de cátedra y a los directores de tesis.

A continuación, se desarrollan una serie de apartados con el objetivo de recuperar, en la medida de lo posible, parte de la experiencia, incluyendo así sentimientos,

percepciones y sensaciones durante el proceso de armado del proyecto de tesina. A lo largo de todo este relato, tal como explica Piovani (2018), se pretende una reflexividad que oriente el análisis de los procesos de investigación, evidenciando el carácter recursivo en la relación diseño/práctica de investigación.

La antesala ¿Cómo llegué y empecé Taller V y el proyecto de tesina?

Antes de recuperar y compartir algunas de las reflexiones en torno a las implicancias de desarrollar el proyecto de tesina, considero necesario realizar una breve referencia respecto de algunos momentos previos al quinto año de la carrera.

El año anterior, cursé materias del tercer y cuarto año. Como en muchos casos, algunas no me gustaron y otras –contrario a lo que creía– despertaron un gran interés en mí. Por otra parte, se debe sumar la pandemia por COVID-19, que hizo que muchos tuviéramos que quedarnos estudiando, trabajando y viviendo al interior de nuestras casas. Reconozco la situación de privilegio en la que me encontraba cursando desde la comodidad de mi hogar, pero comenzaba a pesarme el hecho de prácticamente no salir afuera.

Luego de unas vacaciones reconfortantes y con ciertas reticencias, ya que la virtualidad constituía una modalidad con la que me sentía cómodo, inicié las clases de las materias correspondientes al quinto año de la carrera.

En lo que respecta a Taller V, a poco de comenzar me di cuenta de que no tenía un tema definido para investigar y, por ende, para armar el proyecto y la tesina de grado posteriormente. Las profesoras de la cátedra destacaron la importancia de encontrar y elegir temáticas que nos gusten, movilicen e interpelen. Por este motivo, en una de las actividades, se nos solicitó retomar contenidos y bibliografía de materias abordadas a lo largo de la carrera. Cuando comencé con esta revisión, asumí que el camino era uno solo: únicamente me interesaba “Taller III: sujetos e instituciones en los niveles secundario y superior” y “Sociología de la Educación”. Solamente parecía llamar mi atención algunos sociólogos y parte de sus enormes aportes: por un lado, Bauman con sus obras vinculadas a la modernidad líquida y, por el otro, Sennett con la corrosión del carácter en el nuevo capitalismo o capitalismo flexible. Retomé puntualmente el trabajo final realizado en

Taller III y con ideas vagas me dirigí a las clases de consulta con las profesoras y comencé a trabajar. Sugerí un primer tema referido a conocer las representaciones del futuro laboral de jóvenes estudiantes de institutos superiores de gestión privada de la ciudad de Bahía Blanca en el contexto actual, lo cual incluía hablar de las obras de los sociólogos mencionados con anterioridad. Con el correr de los días comencé a leer, tomar apuntes, armar fichas y el tema comenzó a interesarme cada vez más.

Transité todo el cuatrimestre sintiendo que estaba haciendo “avances significativos” ya que el tiempo dedicado a Taller V fue enorme. Esto me coloca hoy ante un aprendizaje importante, fue imprescindible como estudiante dejar de lado cierta mirada instrumental con la creencia de que dedicarle tiempo a una actividad otorgaría buenos resultados de por sí. Esta experiencia me sirvió para recuperar el gusto y el interés del hacer por el hacer más allá de que esos aportes se plasmen o no en el proyecto.

Hacia el final del primer cuatrimestre realicé la actividad 10 que constaba de dos partes: una primera entrega del proyecto con todos sus componentes, a excepción de la metodología, y una segunda vinculada a una exposición oral breve, en la que debíamos comentar las diferentes etapas con lo hecho hasta ese momento. Durante esta última dinámica, una de las profesoras me comentó algo que no entendí hasta mucho tiempo después: “Yo creo que tu marco teórico está obturando tu investigación”. En este sentido, es importante mencionar cómo entendí determinadas sugerencias con el correr del tiempo. Había dedicación y horas de estudio, pero no se reflejaban en la primera versión, que presentaba una introducción pobre y un marco teórico extenso y con complicaciones.

En lo que respecta al último apartado mencionado, pude identificar que algunos de los conceptos desarrollados parecían estar vacíos de sentido ya que eran categorías amplias y generales para pensar un fenómeno demasiado específico. Los conceptos de *modernidad líquida*, *capitalismo flexible*, *nuevo capitalismo*, entre otras, se expresan a través de una diversidad de formas en el mundo que habitamos y, prácticamente, en todos los órdenes de nuestras vidas, pero no pueden entenderse como una transposición sino como parte de una serie de fenómenos complejos que se concretan en prácticas específicas. Tal vez realicé una lectura errada de los textos que hacían referencia a este apartado y opté por expandirlo demasiado, incluyendo cuestiones que no correspondían

y que debían ir en otras secciones. En algunas de sus obras, Sautu (2003, 2005) desarrolla los componentes del marco teórico: ideas acerca del conocimiento mismo y su validación, concepciones generales de la sociedad y categorías que refieren al contenido mismo del tema o problema investigado. Fue entonces cuando creí que los elementos de la teoría general se encontraban dados por las contribuciones de sociólogos como Bauman y Senett. En esta oportunidad, se puede dar cuenta del entendimiento de la sociedad y el lugar que ocupan los sujetos en ella a través de teorías más acotadas y relacionadas con el tema de investigación. Esto lo conseguí cuando comencé con lecturas propias de lxs autorxs del campo de la educación superior, separándome así de los sociólogos ya trabajados. Asimismo, tal como explica Nacuzzi (2010), los aspectos que hacen al posicionamiento del investigador pueden reflejarse en otros apartados, como la metodología e incluso la introducción.

En línea con lo anterior, debo hacer referencia a las dificultades que suscitaron algunos de los textos que pretendían contribuir con la construcción de las diferentes fases de investigación. Probablemente solo sea una cuestión personal, pero me resulta complejo tomar aportes diagramados sobre aspectos negativos como, por ejemplo, qué no es un estado del arte o cómo no deben ser los objetivos.

Evidentemente, esa primera versión incipiente, tanto la parte escrita como la exposición oral, no contaba con la debida coherencia entre las fases de investigación que destaca Sautu (2003). Los tres apartados –introducción, marco teórico y estado del arte– no tenían suficiente conexión, podían leerse como actividades separadas y diferenciadas, ensambladas vagamente por un tema en común.

Barajar y dar de nuevo

El segundo cuatrimestre comienza con un giro de timón nada inesperado, ya que el primer planteo del problema contenía errores, inferencias y suposiciones. Además, el proyecto incluía un doble trabajo: pretendía centrarse en lxs estudiantes y, a su vez, debía hacer referencia a la oferta educativa, que era de suma importancia y, hasta el momento, se había realizado de manera muy general.

En una de las consultas del mes de agosto, decidí modificar el tema para centrarlo en la oferta educativa de las instituciones de nivel superior de gestión privada en la ciudad de Bahía Blanca. En uno de los encuentros, mi directora me sugirió trabajar con la categoría de *configuraciones institucionales* y armamos, además, una lista con lxs referentes del campo de la educación superior. Este fue un aspecto relevante que facilitó etapas posteriores, de acuerdo con los planteos de Achilli (2005), los referentes teóricos “permiten orientar todo el proceso de investigación hasta la construcción del objeto de estudio” (p. 51).

Lo enriquecedor de este nuevo intento radicó en trabajar de modo más profundo sobre el tema de investigación. Los aportes del cuatrimestre y el cursado anterior de materias presentes en el plan de estudio, como Política Educacional, contribuyeron a enmarcar el tema y darle sustento teórico, bajo lo que Sirvent (2018) denomina *contexto de descubrimiento*. Esta cuestión se hace presente en el proyecto a través de los abordajes históricos, sociales y políticos vinculados con los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior en Argentina. Gracias a este marco, fue posible ahondar en la situación problemática (Sirvent, 2018), es decir, la porción de la realidad que el investigador pretende conocer, de manera reflexiva y detallada. Este nuevo planteo se centra en el análisis de las configuraciones institucionales de las instituciones de nivel superior de gestión privada en la ciudad de Bahía Blanca,

En esta oportunidad, se hacen presentes asuntos que comenzaron a interesarme a lo largo de la carrera e incluso antes de ingresar a la misma, como el caso de las carreras educativas ofrecidas por las instituciones. Se conjugan, además, el nivel superior y las características de los establecimientos de gestión privada en la ciudad de Bahía Blanca. Aparecen, entonces, preguntas sin respuestas que suscitan una enorme curiosidad. Como detalla en una conferencia Jelin³⁸, se hacen presentes valores como la duda, la pasión y el misterio que se alejan del convencimiento total, es decir, no se buscan datos que confirmen las ideas iniciales, sino aportes que interpelen verdaderamente la realidad.

³⁸ Elizabeth Jelin. *Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias y saberes*. XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8&t=122s>

A lo largo del segundo cuatrimestre, continué trabajando y saliendo de esa idea inicial, según la cual lo único que parecía interesarme era la sociología para adentrarme en otras disciplinas como historia y política. Por otra parte, existió una resignificación respecto de la introducción; no debía ser una simple enunciación de datos sino los cimientos del proyecto. En este punto, lo más complejo fue llevar a cabo los tres apartados juntos ¿Cómo hacerlo? Por momentos me obligaba a dejar de lado el estado del arte para empezar o continuar con otros. Intenté realizar los tres apartados de a poco, al mismo tiempo, releía sucesivamente los avances e intentaba recuperar el posicionamiento y los puntos de conexión entre estos componentes. Esta dificultad constituyó una gran fuente de aprendizaje, ya que se materializa aquí la coherencia en el planteamiento del problema del que habla Sautu (2003).

Recuerdo las sucesivas entregas como versiones distintas a la primera, poco a poco los componentes comenzaron a cobrar sentido y los autorxs eran de calidad. Sabía que quedaban aspectos sobre los que debía seguir trabajando, pero se percibían avances. Se podría decir que fue un proceso recursivo, que se desarrolló de menor a mayor, es decir, desde el desastre total a la presentación de un proyecto –medianamente– decente.

Sobre el posicionamiento:

Una cuestión que me parece importante señalar tiene que ver con el posicionamiento. Cuando inicié esta nueva versión comenzado el segundo cuatrimestre tenía dudas con respecto al tema, sentía que tenía que ser demasiado crítico al hablar de educación privada. A esto se sumaba, además, el lugar minoritario que ocupa esta modalidad en las materias de la carrera. Fue interesante trabajar con la categoría de *configuraciones institucionales* porque me permitió abrir el abanico de posibilidades y entender que los procesos de privatización y mercantilización de la educación están presentes en todos los ámbitos y niveles educativos, incluida la universidad pública. Este concepto me permitió comprender la expansión de las instituciones superiores bajo múltiples aspectos, ya que señala la injerencia no solo de determinados grupos de la sociedad civil, sino también del Estado.

Tengo intenciones –por ahora solo intenciones– de no generar un proyecto/tesina que tenga un tono de denuncia, sino todo lo contrario, es decir, alejarme en la medida de lo posible de aquellos estudios que pretenden señalar fenómenos bajo un matiz grandilocuente, que no se sustentan en datos o evidencias. Con el trabajo realizado –sumado a todo lo que queda aún por hacer– se pretende una descripción acerca de la oferta de este tipo de instituciones, con especial cuidado en los adjetivos y las valoraciones utilizadas. Los procesos de expansión de la educación superior de gestión privada en nuestro país no se relacionan únicamente con la fundación de universidades y, por ende, sus carreras y cursos, sino que se inserta en una trama compleja donde intervienen múltiples agentes. Por lo tanto, no se aspira a un proyecto teñido de tibieza o de falta de posicionamiento, sino a uno que pueda incluir las diferentes aristas y visiones sin caer en juicios de valor excesivos. En línea con lo anterior, existe el propósito de incorporar posicionamientos amplios. Al respecto Wright Mills (1994) comenta: “Procuraréis pensar de acuerdo con puntos de vista diversos, y de este modo vuestra mente se convierte en un prisma en movimiento que capta luz de todas las direcciones posibles” (p. 225).

En muchos países de América Latina la educación privada se encuentra desde el origen del sistema de educación superior y su expansión constituye un hecho significativo, sobre todo en los últimos años (Rama, 2017). Por otra parte, la oferta educativa de este tipo de instituciones se vincula –en muchas oportunidades– con las demandas del mercado laboral (Fuentes y Zeigler, 2021). Por eso, este tipo de fenómeno no puede ser comprendido si no se considera la participación de una gran cantidad de agentes y factores.

En este sentido, no se trata de privilegiar un tipo de gestión sobre otro, sino de señalar que el embate de políticas neoliberales es de carácter mundial e interviene en diversos órdenes de la realidad. En lo referido al campo de la educación superior, este tipo de tendencias se hace presente en las universidades públicas y privadas, aunque a través de mecanismos, estrategias y actorxs diversos. Transcurrido el tiempo, considero

las contribuciones que podría generar esta forma de comprender la realidad. En una de sus novelas, Fernández Díaz³⁹ (2002) detalla su quehacer como periodista y relata:

Comprobé sobre el terreno que las cosas no son blancas ni negras, sino considerablemente grises: grandes héroes cometen grandes canalladas, y grandes canallas consuman emocionantes actos heroicos. Redimensioné la objetividad y entendí que lo real tiene la costumbre de ser ambiguo. (p. 183)

Durante todo el proceso del armado del proyecto me acompañó, por decirlo de alguna manera, María O'Donnell⁴⁰ con su programa de radio matutino. En una entrevista⁴¹, hace referencia a su labor como periodista y politóloga y explica lo importante que resulta para ella mantenerse en una "línea de centro" contra toda tendencia polarizadora. Desarrolla la importancia de mantener una perspectiva crítica pero que incluya cuestionamientos respecto de los diferentes sucesos, hechos y partidos políticos, señalando virtudes y defectos. Existen numerosos autorxs que hacen referencia a este tipo de temáticas, pero el testimonio de María O'Donnell me parece particularmente claro y concreto, ya que dice cuidarse de los calificativos, pero no niega la introducción de sus propios valores y concepciones, que se reflejan, por ejemplo, en sus opiniones y en los temas a los que decide dedicarle mayor cantidad de tiempo.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se suma una nueva dificultad asociada a la redacción. En general, suelo encontrarme con trabas al momento de escribir. Como no existe una manera única manera de escribir, primero redactaba lo que se me venía a la cabeza, reflejando qué me gustaría decir (Becker, 2011). Una y otra vez, volvía

³⁹ Jorge Fernández Díaz es un periodista y escritor argentino. Aborda novelas en las que combina política y periodismo y libros en los que analiza la realidad política de la Argentina. Entre sus obras más conocidas se pueden mencionar: *Mamá* (2002), *Fernández* (2006) y la trilogía *El Puñal* (2014), *La Traición* (2017) y *La herida* (2020). Hoy en día conduce el programa *Pensándolo Bien* (Radio Mitre).

⁴⁰ María O'Donnell es una politóloga y periodista argentina. Actualmente conduce los programas de radio *De acá en más* (Urbana Play) y *Tarde para nada* (Radio Con Vos), es presentadora de televisión junto a Ernesto Tenenbaum en CNN. Escribe libros de no ficción, entre los que se destacan: *El aparato, los intendentes del conurbano y las cajas negras de la política* (2005, 2012), *Born* (2015) y *Aramburu. El crimen político que dividió al país. El origen de Montoneros* (2020).

⁴¹ *El Método Rebord* #30 - María O'Donnell. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4I37WuzVI3w&t=3198s>

a leer los avances controlando y corrigiendo errores, repeticiones e incoherencias. Dicho de este modo parece sencillo, pero constituye una actividad que insume mucho tiempo, ya que muchas equivocaciones las descubría solamente con el correr de los días. A todo esto, se suman dos elementos relevantes, por un lado, la importancia de pensar en lxs lectorxs durante el proceso de escritura, ya que “escribir es formular una pretensión a la atención de los lectores. Escribir es también pretender para si por lo menos una posición que amerite ser leído” (Wright Mills, 1994, p. 228). Por el otro, la coherencia y la honestidad –en la medida de lo posible– al momento de reflejar los avances. En resumen, intervinieron componentes, pretensiones y objetivos de diverso tipo a la hora de redactar el proyecto. Entonces ¿de qué modo combinar lo que se quiere decir, considerando tanto las lecturas y el trabajo realizado como el posicionamiento, y ser a la vez coherentes con nuestras intenciones y pensar en los posibles lectores? No existe una única respuesta, pero creo que las revisiones permanentes sobre los avances, la identificación de faltas y desaciertos, y la consideración de las intenciones y lo que se pretende contar constituyen un buen mecanismo.

Sobre el trabajo ¿Individual?

Como todos los que cursamos la Licenciatura Ciencias de la Educación en la UNS, estoy acostumbrado a trabajar en grupo, demasiado acostumbrado tal vez.

Reconozco las ganas de trabajar de manera individual, aunque me presenta interrogantes: ¿Podré desarrollar un proyecto solo?, ¿estoy al “nivel” de lo que se pide? Todavía me encuentro dilucidando algunas de estas preguntas, pero no puedo negar las ventajas de esta modalidad, el tiempo ahorrado en los arduos procesos de negociación y la posibilidad de decidir qué hacer, cómo y sobre todo en cuánto tiempo. Por supuesto, sentí muchas dudas por momentos, necesitaba dialogar para saber si había entendido bien lo leído y preguntar cómo seguir en muchas oportunidades.

Pero nunca estuve solo y tampoco me sentí así. Tengo que destacar la importancia de todo el grupo de Taller V y las clases: me divertí mucho y me sirvieron para lo académico y mantener la calma con respecto a los tiempos, ya que no llegar con las fechas pautadas siempre fue una de mis preocupaciones.

Uno de los momentos claves en este proceso fue la elección de mi directora, quien integra la cátedra de Taller V y además es profesora de uno de los seminarios que elegí para cursar. Aquí debo hacer algunas aclaraciones: en primer lugar, destacar las enormes dificultades que tiene –al menos para mí– ser profesorx de materias de investigación y acompañar este tipo de procesos como directorx ¿Cómo enseñar a investigar?, ¿con qué bibliografía hacerlo?, ¿cómo abordar temáticas tan variadas? Reconozco que sus sugerencias fueron muy acertadas: todxs lxs autorxs, textos y recomendaciones sugeridas tuvieron una alta relevancia y me ayudaron en la construcción del proyecto. La elección de mi directora constituye un eslabón importante y acertado en la elaboración del proyecto. Cabe mencionar aquí las dificultades para la formación de investigadores descritas por Wainerman (2011). De acuerdo con sus desarrollos, se aprende a investigar junto a un maestro ya que “hay algo no codificable del oficio del investigador” (p. 32), de esta manera una de las únicas formas de aprender a investigar es haciéndolo. Mi directora no solo me ayudó con el contenido, sino también con aspectos que hacen a la adquisición de competencias propias de una carrera universitaria vinculada a la investigación. Se suman otras cualidades vinculadas a la libertad con la que me permitió trabajar, como escucharme e intentar contribuir con el proyecto desde su vasto conocimiento. En línea con lo anterior, Bourdieu y Wacquant (2005) definen al quehacer investigativo como una tarea, un oficio o una *metier* que requiere de un aprendizaje basado, mayoritariamente, en la práctica.

Me parece necesario hacer referencia al rol que cumplió mi familia, quienes me acompañaron no solo en estos meses, sino a lo largo de toda la carrera. Al momento de realizar el proyecto mi madre se encontraba realizando su tesina de grado, por lo que compartimos largas charlas sobre los temas que nos interesaban y las maneras de abordarlos. También cumplieron un papel importante mis amigas, quienes ya habían cursado Taller V. A través de los mensajes y las charlas me escucharon, me acompañaron y aconsejaron. Hay un dato de suma relevancia: en los intercambios a través de Whatsapp y las cenas que teníamos habitualmente, podía reconstruir mis propias acciones en el armado del proyecto. A través de estas conversaciones, comprendí, en ciertos momentos, asuntos que debía corregir o prestarles mayor atención. Así fue como entendí que debía trabajar en todos los componentes del proyecto, prácticamente, a la vez. Recuerdo,

también, una de las sugerencias para la revisión bibliográfica y el estado del arte con la elaboración de un cuadro que, contrario a lo que creía, me ayudó para organizar la información y los textos.

Por otra parte, el grupo de lectura constituyó un dispositivo sumamente enriquecedor para pensar los trabajos. Lxs estudiantes de Taller V nos dividimos en grupos de tres personas y nos enviábamos los archivos con los avances del proyecto. Luego de unos días, elaborábamos y recibíamos un nuevo archivo con sugerencias, comentarios, preguntas y aportes para lxs miembrxs del grupo, que posteriormente abordábamos también en las clases. Debo reconocer las dudas que tenía al principio con esta propuesta, afortunadamente y para mi sorpresa, constituyó una estrategia que me permitió avanzar en el armado del proyecto, ya que mis compañeras me hicieron planteos e interrogantes que me llevaron a pensar en aspectos valiosos e importantes vinculados al contenido. En esta misma línea, resultaron de utilidad las exposiciones orales, que permitieron ordenar la información, sistematizarla y hacerla entendible para el resto de mis compañerxs, de modo que fueron oportunidades para profundizar en los textos y reconocer lo hecho (o no) hasta el momento.

En este sentido, pienso en el rol del licenciado y cómo una pregunta atinada y a tiempo nos puede ayudar a repensar diversos aspectos, en este caso, del proyecto. Cabe mencionar los desafíos que suponen este tipo de propuestas y la escritura de un proyecto de tesis, en el que uno deja de ser lector para dar lugar a un intento de autor. Tal como explica Carlino (2003), la identidad es sacudida produciendo cambios en el posicionamiento: de consumidor a productor de conocimientos.

Considero oportuno referenciar cómo las clases, los intercambios, los encuentros con mi directora, las dinámicas de los grupos de lectura y escritura y el armado y redacción del proyecto me permitieron adquirir nuevos saberes y conocimientos. No solo aprendí conceptos valiosos sobre mi tema, sino también otros conocimientos que hacen a la investigación, la redacción y el intercambio entre pares.

Sobre las principales dificultades, desafíos y dispositivos facilitadores

A lo largo del relato comenté las dificultades con las que me enfrenté a lo largo del desarrollo del proyecto de tesina, aunque los obstaculizadores fueron bastante distintos a los que pensaba inicialmente. En un primer momento, supuse que iban a estar relacionados con la teoría, es decir, con el entendimiento de los textos que debía leer, sobre todo, para la elaboración del marco teórico y del estado del arte. Fue bastante sorprendente darme cuenta que podía comprender los textos y los aportes de lxs diferentes autorxs. No obstante, las principales dificultades, más allá de las mencionadas previamente, se encontraron ligadas a la falta de decisiones, fundamentalmente al inicio. De hecho, pueden mencionarse varias: dificultades vinculadas al tema en general, a la perspectiva teórica a la cual adherir y a un posicionamiento acerca de cómo concebir la categoría de configuraciones institucionales. También, debo reconocer que, con el correr del tiempo, fui tomando una serie de elecciones que no se hicieron conscientes hasta hace poco: podría haber concebido la idea de configuraciones institucionales desde una perspectiva internalista, podría haber profundizado cierto posicionamiento excesivamente crítico evidenciado en las primeras entregas del proyecto o haberle dado mayor relevancia al plano legislativo con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (solo por mencionar algunas).

En cuanto a los facilitadores que contribuyeron al desarrollo del proyecto, puedo destacar muchos. Además de la ayuda de mi directora, el grupo de Taller V y de lectura, mi familia y amigas, existieron factores que tal vez me parecían menores y que hoy cobran relevancia. En este momento, se hacen presentes: la posibilidad de contar con un espacio de mi casa dedicado íntegramente a la universidad, una sala de estudio en la que transcurrí gran parte de mi año y entre café, té, mates y harinas ultraprocesadas fui pensando, leyendo y escribiendo el proyecto. Se suman elementos que me ayudaron a concentrarme: el silencio que reina en mi casa gran parte del día y la soledad al momento de la lectura y la escritura. No puedo dejar de destacar el enorme privilegio de no tener que trabajar, que me permite dedicarle muchas horas del día a la carrera.

Para finalizar...por ahora

Durante el escrito intenté plasmar algunas de las sensaciones y sentimientos que me atravesaron en estos meses de trabajo. Espero que el pesimismo no haya teñido este

relato porque no fue la intención. Más allá de los momentos de angustia, existieron etapas de enorme felicidad y disfrute: en numerosas oportunidades transcurrían tardes completas durante las que perdía la noción del tiempo por lo abstraído que estaba con la lectura y lo mucho que me interesaba el tema. Nancuzzi (2010) retoma a Eco para referenciar los procesos de satisfacción intelectual al momento de escribir una tesis y cómo estos pueden demostrarse de varias maneras.

Hasta aquí llego con la escritura en torno a la construcción del proyecto, aunque reconozco que aún falta mucho por hacer. Para finalizar, me gustaría ampliar el cambio en la identidad a partir del cursado del Taller y la elaboración del proyecto. En cierto sentido, tal como explica Carlino (2003) —quien ya fue mencionada anteriormente— existe una mutación significativa en la identidad al momento de realizar una propuesta como esta. Al respecto, la autora comenta:

Para completar una tesis, es preciso acrecentar y revisar no solo una serie de conocimientos disciplinares, metodológicos y discursivos, sino también desarrollar estrategias metacognitivas y capacidades personales a fin de sostener un trabajo arduo que no muestra resultados por mucho tiempo (p. 8).

Uno de los aprendizajes más valiosos consistió en acercarme a través de la experiencia a nuevas prácticas como estudiante. Existieron claroscuros que me permitieron obtener una visión más amplia de este tipo de propuestas, se dieron días buenos y malos, algunos momentos guiados por un deseo urgente de culminación y otros por el anhelo de que el año lectivo se extienda para continuar con las lecturas y la revisión bibliográfica. Además, afortunadamente este proceso se encontró teñido por un desprendimiento de ciertas creencias, que tenía como estudiante, a nivel teórico. A partir de las lecturas con los diversos posicionamientos de lxs autorxs se generaron en mí dudas, pensamientos y planteos teñidos de un color gris un tanto indefinido, que son de un enorme aprendizaje.

Estos meses se encontraron atravesados por modificaciones sustanciales: último año de cursada, fin del aislamiento y distanciamiento social producto del COVID-19 y la vuelta a la presencialidad (modalidad con la que pude amigarme pasado el tiempo). Asimismo, se puede mencionar la importancia de adquirir nuevos conocimientos de

calidad vinculados al tema que estuve trabajando. En mi caso, destaco también cómo esa construcción –aún en juego– de un nuevo posicionamiento crítico, a la vez comprensivo y abarcador, puede generar cambios importantes en mi perspectiva como estudiante y futuro profesional.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Editorial Laborde.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Fernández Díaz, J. (2003). *Mamá*. Editorial Sudamericana.
- Fuentes, S. y Ziegler, S. (2021). Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria. *Propuesta Educativa*. 55 (1). 34-57.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J.I. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Rama, C. (2017). *La nueva fase de la universidad en América Latina*. UAI. Teseo.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Ediciones Lumiere.

Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suarez., J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Editorial Teseo.

Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere.

Wright Mills, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

DE PRINCIPIOS Y FINES. LAS IDAS Y VUELTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE TESINA.

Azul Costantino

azulcostantino@gmail.com

Los primeros pasos

El proceso de investigación comenzó en un primer cuatrimestre del quinto año lleno de incertidumbres: se trataba de un tiempo distinto al que habíamos transitado en la carrera, esta vez, el foco estaba puesto en las primeras elaboraciones en torno a la tesina.

Particularmente, este inició con la propuesta del “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”, cuando nos preguntamos qué vamos a investigar, decisión fundante del viaje que teníamos por delante, que pronto estuvo acompañado por aproximaciones desde la lectura de bibliografía, la escritura y reflexión individual y colectiva para identificar el campo disciplinar y lxs autores relevantes del tema que elegiríamos, así como las “reglas de juego” del campo donde produciríamos conocimiento.

En este contexto, también nos encontrábamos incursionando la elección de materias optativas y seminarios que nos orientarían en nuestro trayecto de manera individual. Frente al desconocimiento de estos trámites institucionales y estos primeros interrogantes que aún no iban a tener una respuesta concreta, me encontraba preocupada y dubitativa acerca de las elecciones que debía tomar en un tiempo determinado y que quería resolver lo más rápido posible.

Pronto estuve muy segura de que iba a optar por asesoramiento pedagógico como tema de investigación. Claro que es un tema que me despertaba interés, dado que las prácticas de Taller IV y el reciente ingreso a un Proyecto de Investigación Grupal (PGI) estuvieron enfocados en ella. En suma, creí que había evitado los enredos, las dudas y que ya estaba en un lugar seguro. Con el tema de investigación elegido, solo quedaba continuar con los siguientes pasos y construir el problema de investigación.

Sin embargo, las cosas no se desarrollaron tan fácilmente. Fue apenas en la segunda clase del Taller V donde ocurrieron dos hechos: uno de mis compañeros mencionó “la vuelta al deseo” y recuperó la pregunta en torno a cuál es ese tema que nos

apasiona y nos moviliza. En esa misma clase, otra de mis compañeras mencionó como su tema de interés la Educación Sexual Integral (ESI).

¡Pero claro! ¿Cómo se me pasó? Ese es un tema que también me interesó y atravesó profundamente durante la carrera. Enseguida me acordé de clases de distintas cátedras en las que se abordó la ESI, que en su momento me hicieron pensar: “¡Esto es lo que me apasiona!”. Incluso, este interés personal se remonta a mi trayectoria educativa escolar.

Fue luego de esa clase que supe que aquello que tenía proyectado en torno al asesoramiento pedagógico se desmoronaba, pero lo sentí como algo bueno. Si bien el tema anterior me despertaba interés, me di cuenta que la motivación para seguirlo estaba, principalmente, en la comodidad que me brindaba, ya que es un tema que conocía bastante bien, y en la creencia de que no iba a generarme incomodidades (o eso suponía). Por supuesto, se trataba de los primeros momentos de este proceso; no había nada que perder, así que decidí embarcarme y profundizar en la ESI.

No obstante, luego de revisar mis escritos en mi diario de campo, hoy advierto que esos primeros esbozos en torno al asesoramiento pedagógico y la ESI coinciden en el interés particular sobre el devenir del estudiante dentro de una institución educativa y sus procesos de construcción internos, núcleo que sigue presente en el problema de investigación que elaboré hasta el presente. De esta forma, ese diario de campo se convirtió en una captura de “ideas marginales” que llevaron a un pensamiento más sistemático y me hicieron dar cuenta de un continuo en mi experiencia (Wright Mills, 1994). Sin darme cuenta, el eje siempre estuvo en el mismo lugar.

Entre las burocracias y los deseos

Ahora bien, es importante señalar que el espacio donde tiene lugar esta construcción se trata de un espacio social conformado por instituciones que proveen reglas y recursos que estructuran la práctica de investigación y otorgan un sentido específico (Tenti Fanfani, 2010).

Esa dimensión estuvo particularmente presente en este año, en el que si bien el proyecto fue protagonista, se dio la oportunidad de participar en mis primeras jornadas y otros eventos académicos, los cuales también se constituyen como cimientos en mis primeros pasos como investigadora.

Es un hecho que nuestras producciones y actividades se inscriben en un contexto en el que cada vez se exige más en torno a la búsqueda (¡infinita!) de acreditación que responde a un mercado y tiende hacia el credencialismo. Siempre que se hable de este tema voy a recuperar las charlas y reflexiones con compañerxs y docentes, que irónicamente tuvieron lugar, mayormente, en estos mismos eventos, en los que concluíamos que es importante remitirse a la pregunta “¿Qué sentido tiene esto para mí?” para intentar que esos procesos en los que nos insertamos, aunque son inevitables, resulten significativos para nuestras trayectorias y nuestra formación académica.

De esta misma forma pienso al proyecto de investigación, el cual cobra su sentido en tanto me permitirá obtener la certificación de Licenciada en Ciencias de la Educación en nuestra casa de estudios, que está sujeta, por lo tanto, a tiempos, reglas y recursos institucionales que la condicionan. Este aspecto a veces primó sobre los tiempos particulares que lleva la investigación y las potencialidades que trae consigo la creatividad, libertad y autonomía del aprender a ser investigadorx (Sirvent, 2018). La búsqueda del balance de ambos ejes es un desafío. Por mi parte, considero que deben tener siempre como horizonte el deseo propio.

Idas y vueltas

Este fue mi punto de partida para pensar mi investigación, en el que utilicé como fuentes la experiencia personal, mis valores, los posicionamientos y el conocimiento teórico acumulado en las materias disciplinares de la carrera (Nacuzzi, 2010), que luego complementé con el acompañamiento y primeras actividades propuestas por el Taller V, fundadas en la reflexión acerca de un recorte posible del tema, las primeras lecturas y las preguntas acerca de lo que deseaba investigar y de qué manera abordarlo (Sautú *et al.*, 2005).

La primera gran dificultad que se presentó en esta génesis de la investigación tuvo relación con que es el momento menos estructurado (Sirvent, 2018). Me resultaba difícil definir lo que me interesaba investigar y aún más ponerlo en palabras, cuando la idea todavía no estaba tan definida y consistía principalmente en conocimientos previos y experienciales. Me preguntaba: ¿De qué forma puedo construir estos objetivos? A lo largo del cuatrimestre, fui logrando unos primeros acercamientos –muy abstractos y generales– que me hicieron dar cuenta de la complejidad de este proceso.

Construir mi problema de investigación conllevó, en parte, la construcción de un marco teórico. Algunos de las ideas y concepciones eran de carácter implícito, ya que se remontan a construcciones desarrolladas a lo largo del cursado de la carrera y mi posicionamiento personal en torno al género y la escolarización. A esto se le sumó una vasta revisión bibliográfica, a partir de la cual también comencé a construir el estado del arte.

En este punto, fue necesario realizar una serie de decisiones sobre referentes conceptuales elegidos dentro de esos antecedentes y el recorte de la realidad, en cuanto al referente empírico, la temporalidad y la escala de análisis que luego se reflejarían en mi objetivo general y objetivos específicos (Achilli, 2005). En ese momento, fue clave tanto la orientación de las docentes como de mi directora y codirectora para elaborar objetivos abordables en el marco de una tesina de grado.

Entendí que no se trata de un proceso lineal, en el que se cumple un paso que habilita al siguiente. Más bien, se trata de un ida y vuelta constante entre mis ideas, la revisión bibliográfica, la escritura y reescritura (Piovani, 2018). Así, se fue construyendo un trabajo entre los objetivos, el marco teórico y el estado del arte. Debido a esto, a veces sentía que no avanzaba. No obstante, pasado cierto tiempo volví a los escritos anteriores, que me hicieron ver todo lo que logré. De a poco lograba definir y fundamentar más eso que me interesaba investigar.

La tarea de investigar siempre es con otrxs

En relación con lo anterior, se me presentó una gran dificultad relacionada al campo donde se inserta mi investigación: el campo de género y escolarización es muy vasto, se estudió y se dijo mucho del tema, incluso de manera interdisciplinaria. Entre lecturas y lecturas, que a veces solo resultaron en mareos, se me presentaba el interrogante que sostiene Lidia Nacuzzi (2010): ¿Cómo hago para ocupar ese lugar de descubrir o analizar algo que lxs demás no han dicho todavía y que resulte útil a la comunidad científica (y de la escuela secundaria)?

¿Qué podría llegar a aportar sobre el tema?, ¿desde dónde me quiero ubicar?, ¿cómo poner en palabras eso que me interesa?, ¿cómo recortar y definirlo? Entre muchos interrogantes más...

Por supuesto, toda esta vorágine de idas y vueltas entre conceptos del marco teórico, búsqueda de antecedentes, redacción de los objetivos, preguntas de investigación e intentos de encontrar el corazón de mi investigación, me ubicaron en momentos en los que me sentí estancada y me invadía el temor: ¿Si el problema que estoy construyendo no es viable o relevante?, ¿si tengo que arrancar de cero?

Recuerdo un momento en particular, en el que decidí ir a consulta por primera vez. Me encontraba un poco tensa por el hecho de que debíamos presentar el primer avance de la investigación en unos días. En su momento, me pareció un paso gigante para el que aún no estaba lista: apenas podía formular objetivos de los que no estaba segura. En esta instancia revisamos, junto a las docentes del Taller, tanto el tema/problema como mis objetivos; me ayudaron a pensarlos y precisarlos, de este modo me dieron más claridad acerca de hacia dónde quería ir.

Estas claridades no se presentaron únicamente en ese momento y lugar. Los aportes de mis compañerxs, tanto en charlas informales como en las actividades propuestas por la cátedra, las posteriores instancias de consultas con las docentes y mis directoras, las reuniones con informantes clave y las actividades que nos orientaban hacia la definición de piezas de nuestro proyecto se constituyeron en el ancla que me ayudaron a definir ese proyecto. Por ello, sostengo la importancia de haber puesto en juego opiniones, certezas y dudas con otrxs cuando lo requería, que hace que la investigación, por más que sea un trabajo individual, no se realiza en soledad (Carlino, 2003).

¿Hacia una definición del proceso de investigación?

Si hay algo sobre lo que no nos cabe duda (una de las únicas cosas, quizás) es que el camino hacia la construcción del proyecto de tesina es sumamente complejo. Aunque hayamos tenido un acercamiento hacia la investigación y contemos con un bagaje de conocimiento construido a lo largo de nuestra trayectoria académica, estamos frente a una experiencia completamente nueva.

Si bien encontramos acompañamiento de otrxs, teoría que nos guía, listas de pasos a seguir, entre otras cosas, se trata de un trabajo que no tiene manera de definirse o explicarse en el momento previo a comenzarlo. Hacer un proyecto de tesina es un trabajo que se construye al andar y que, por lo tanto, tendrá distintos significados, complejidades

y efectos en cada sujeto. Es en nuestra propia vivencia en la que se va definiendo el significado de investigar y encontramos tanto facilitadores como obstaculizadores.

Por último, a mi parecer el aspecto más importante, el proceso de construcción de un proyecto de tesis sacude la identidad, nos obliga a posicionarnos de una manera nueva, haciendo el traspaso de lectores a autores (Carlino, 2003), de estudiantes a licenciadxs.

Aquí nos inscribimos y tomamos autoría, poniendo en juego todo eso que aprendemos y desaprendemos a lo largo del recorrido de nuestra carrera y nuestra vida en general. Interpreto este movimiento como una transformación que va más allá de lo académico y pone en juego nuestros deseos, imaginarios, miedos e incertidumbres, ubicándonos hacia una nueva salida e inscripción hacia el mundo.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli (Ed.), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. (pp. 1-10) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En L. Nacuzzi (Ed.), *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-26). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle, y R. Elbert (Eds.), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 29-39). Prometeo Libros.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J. I. Piovani, y L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 74-92). CLACSO.

Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.

Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, 20, 57-79.

Wright Mills, C. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En C. Wright Mills (Ed.), *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

APRENDER A INVESTIGAR EN UN MAR DE PREGUNTAS

Marilina Cundari

cundarimarilinag@gmail.com

Este relato surge como trabajo final de “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina” correspondiente al último año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, dictada en la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Al iniciar Taller V ya sabía qué iba a investigar y cuál iba a ser mi tema de tesis, también tenía decidido y asegurado quién me iba a dirigir. Eso me daba bastante seguridad para afrontar el año. En particular, quería trabajar sobre las evaluaciones de cátedra en la UNS. Esta idea nació de las prácticas preprofesionales realizadas en el Taller IV. La propuesta de trabajar sobre las evaluaciones de cátedra surgió a partir de una demanda a la CAED (Comisión Asesora de Educación a Distancia) desde la Secretaría General Académica de la UNS. Este instrumento, que regía desde 1999, se había vuelto obsoleto para la recolección de datos en la actualidad; los cambios producidos por la pandemia lo dejaron en evidencia. A raíz de esto, se consideró un gran aporte la revisión de esta herramienta de evaluación y la gestión de una propuesta superadora acorde a los tiempos que corren.

Todo el primer cuatrimestre me dispuse a realizar las actividades correspondientes para la elaboración de un proyecto de investigación con relación a ese objeto de estudio: la fundamentación, las preguntas de investigación, los objetivos, el estado del arte, incluso parte del marco teórico. Todo abierto a cambios y modificaciones, claro. De eso se trataba... ir construyendo el objeto.

Las clases y las actividades propuestas por el Taller V me sirvieron de guía para pensar cómo arrancar, cómo seguir, cómo volver y cómo no irme por las nubes en el intento. Si bien estaban todas muy bien organizadas, no podía terminar de organizarme con el material. Quizás porque así es un poco este camino de aprender a investigar, encontrarse y desencontrarse con el tema-problema elegido (Nacuzzi, 2010).

Si bien en las cátedras de Investigación Educativa I y II realizamos trabajos de investigación, cada paso y cada bibliografía leída para llevarlos a cabo fueron grupales. Ahora me encontraba un poco sola pensando, leyendo, escribiendo delante de la computadora, armando preguntas y tratando de definir objetivos, cuestiones claves que luego me llevarían a tomar decisiones relevantes para las siguientes etapas del diseño. Esto sí que era nuevo...esto era el famoso “a investigar se aprende investigando”. Era momento de poner en práctica todo lo que había aprendido durante los cuatro años de la carrera.

Durante el año, en paralelo al Taller, tal como se presenta en el plan de estudios, están los seminarios de orientación y las materias optativas. En el primer cuatrimestre solo me anoté a uno: “El asesor pedagógico y la formación docente universitaria”. Sin duda este seminario fue un antes y un después en mi carrera y las decisiones que tomé posteriormente.

Voy a hacer un breve resumen de qué significó para mí, y qué sucedió en ese momento. El interés por cursar este seminario estuvo influenciado por el abordaje de los dos ejes que lo enmarcan: la asesoría pedagógica y la formación docente. Sumado a esto, el eje transversal que lo estructuró fue “la evaluación de los aprendizajes universitarios”. La docente a cargo dictaba en ese momento un taller para profesorxs de distintas carreras de la UNS y nos invitó a participar en una de las clases. Luego de haber transitado prácticamente todo el seminario, llegamos al taller. A partir de ahí, todo empezó a cambiar para mí.

Para el trabajo final, con una compañera comenzamos a dar cuenta de diversas cuestiones respecto de la evaluación y las prácticas de lxs docentes que habíamos observado. Un aspecto que reconocimos fue que cada unx tenía una forma internalizada de evaluar. Todxs tenían un supuesto acerca de a qué se hace referencia cuando se habla de evaluación o de qué manera se puede evaluar. En el caso de una gran mayoría, podíamos suponer que esta concepción la construyeron como resultado de sus trayectorias, aunque sin contar con una formación pedagógica-didáctica previa basada en dichos conocimientos. En el caso de otrxs, quizás fue el resultado de la complementariedad de ambos: sus experiencias educativas y los saberes pedagógicos aprendidos de manera formal.

Uno de los comentarios que más nos llamó la atención del curso –que suponemos que fue intencional– fue por parte de un docente que expresó: “Uno se replantea todo”. Esto nos llevó a pensar lo que comentaba anteriormente: ellxs saben evaluar, evalúan constantemente; pero quizás a partir del taller puedan analizar sus prácticas desde un posicionamiento teórico y político.

Para Sirvent (2018), “problematizar el contexto de descubrimiento implica identificar las situaciones de la realidad que preocupan al investigador, y que las “hace” problemáticas al desafiar sus conocimientos”. Listo. Ahí estaba la clave para mí: la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Si bien el tema-problema elegido para llevar a cabo mi investigación era “la evaluación de cátedra” y la evaluación formaba parte, esto era otra cosa. Esto iba más allá, no solo por mis intereses, sino también por mi trayectoria educativa en el nivel superior, específicamente, en el Profesorado de Educación Inicial del cual me recibí antes de comenzar la licenciatura. En este sentido, la autora plantea:

La situación problemática emerge de la problematización de la realidad descrita en el contexto de descubrimiento. La situación problemática es el conjunto de lo asombra, lo desconcierta, lo angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuestas inmediatas que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe. (Sirvent, 2018, p. 163)

Este proceso de renuncia no fue sencillo, ya que había trabajado todo un cuatrimestre en el tema anterior. Con esta gran cantidad de información en mi cabeza –acompañada de dudas, incertidumbre y miedo – una semana antes de terminar el cuatrimestre y la entrega del primer borrador del proyecto hablé con mi directora y codirectora de tesis y les planteé que había decidido cambiar mi objeto de estudio. La respuesta fue: “Está bien, todavía estás a tiempo. Si estás segura dale para adelante porque el tema te va a acompañar un largo tiempo”. Así fue...en una semana dejé de lado todo lo trabajado y comencé con mi nuevo tema-problema.

Las actividades realizadas anteriormente me ayudaron a estructurar el nuevo proyecto con mayor facilidad, aunque tuve que empezar de cero en la búsqueda

bibliográfica, el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, etc.

¿Cómo comenzar a investigar un tema que me atravesaba y apasionaba tanto? En un primer momento empecé por las preguntas recurrentes en mi cabeza: ¿Por qué lxs docentes evalúan como evalúan?, ¿cómo construyeron sus prácticas?, ¿qué saberes tienen acerca de la evaluación? Luego pensé en las biografías y las trayectorias escolares: ¿Había algún tipo de relación con las prácticas de evaluación de los aprendizajes que lxs docentes llevan a cabo en la actualidad? Coincidió con Sirvent (2018), que explica:

Problematizar la realidad es mirarla críticamente para “desnaturalizar lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera, y por tanto pueden ser de otra manera. (Sirvent, 2018, p. 164)

Sobre evaluación ya tenía bastante leído...me faltaba pensar y buscar bibliografía sobre mi otro objeto de estudio. Las reuniones con mi directora y codirectora me ayudaron a esbozar los primeros objetivos. “¿Qué querés investigar específicamente?” me preguntaban. A partir de ahí comenzaban a estructurarse las primeras ideas. Ellas compartían horario de consulta, eso nos permitió en varias ocasiones estar las tres presentes al momento de tomar decisiones.

El buceo bibliográfico no me resultó fácil. ¿Con qué comunidades de diálogo iba a trabajar?, ¿qué podía aportar a este tema tan analizado? De evaluación había mucho, no me quedaba otra opción que ir en busca de las palabras que consideraba claves para lo que tenía pensado investigar.

¿Biografía escolar o trayectorias escolares?, ¿por dónde empezar? Cuántas preguntas. Sobre aquello que leía nada me cerraba del todo, sentía que algo me faltaba. Recuerdo que para una de las clases de Taller teníamos que presentar los avances. Si no me equivoco, eran los objetivos. Debido a leer tanta bibliografía y no tener bien claro todavía cuáles eran los conceptos que iba a utilizar, estaba perdiendo mi eje: la evaluación. Las profesoras me ayudaron bastante con las preguntas que me hicieron; una de ellas me dijo: “Esto que vos querés plantear está relacionado con las *trayectorias profesionales*. ¿Por qué no probás buscar en esa línea?”

Ese fue otro antes y después en el camino y proceso de mi proyecto. Ya tenía dos conceptos claves: evaluación de los aprendizajes y trayectorias profesionales. A partir de ahí la búsqueda bibliográfica se tornó más ligera, aunque no menos rigurosa. Esto me llevó a “volver a examinar el primer planteamiento del tema-problema y de los objetivos específicos, en base al primer análisis de la información recopilada” (Nacuzzi, 2010, p.14)

De nuevo, volví a caer en la lectura de uno de mis dos objetos de investigación (trayectorias profesionales) y eso se notó en la segunda entrega del proyecto. Creo que necesitaba sentirme más segura con lo que quería investigar. No había sido un tema recurrente en la carrera y a pesar de la búsqueda y la lectura de los textos impresos, no encontraba la relación que esperaba. En una de las reuniones con mi directora, ella me propuso dejar de lado la lectura que venía haciendo y volver a mi tema central, la evaluación, y a partir de ahí “entrar y salir” de ambas temáticas para lograr las relaciones.

Nacuzzi (2010) plantea que “para hacer una tesis de investigación es preciso conocer lo que han dicho otros estudiosos y ‘descubrir’ o ‘analizar’ algo que los demás no hayan dicho todavía” (p. 11). Para la segunda entrega del borrador del proyecto pude dar cuenta de varias cosas: en principio, que armar el estado de la cuestión me costaba muchísimo, las correcciones decían: “Esto parece una monografía”; luego, que había encontrado un área escasamente abordada respecto a la relación entre ambos objetos de estudio. Esto no es poco, dada la extensa producción y análisis sobre evaluación. Pero, en parte, era lo que me generaba dificultad para poder posicionarme.

La búsqueda bibliográfica sobre trayectorias profesionales me presentó una serie de decisiones metodológicas que suelen utilizarse en este tipo de investigaciones para recolectar la información que me interesa. Tengo en claro que esta investigación se abordará desde el enfoque cualitativo, según el cual se utiliza la historia de vida como diseño que pretende explorar y describir la problemática presentada asentada en la experiencia de las personas (Vasilachis *et al.*, 2006), aunque esta decisión puede variar.

La tercera entrega fue todo un desafío. No solo implicaba estar cada vez más cerca de la propuesta final (o al menos la más acabada), sino que en el medio tuvimos la posibilidad de participar de las Jornadas “Repensar la universidad Contemporánea: debates, sentidos y desafíos”. Fue una lucha interna la que atravesé esa semana, ya que tomar la decisión de participar y concurrir todos los días implicaba dejar de lado mis

actividades laborales, que también requieren de mi responsabilidad pero funcionan como mi cable a tierra (o más bien, como mi espacio de despegue). De todas formas, estaba decidida a disfrutar, escuchar, aprender y rodearme de gente que había leído a lo largo de la carrera. Ningún texto leído en mi casa iba a reemplazar esa vivencia. También tuve la oportunidad de participar en una de las mesas de trabajo con un escrito realizado en el seminario que mencioné anteriormente.

Este espacio fue importante en el proceso: aunque todavía no podía encontrarle el “gustito” a la investigación, me demostró que el día de mañana yo también podría estar ahí, compartir, debatir, aprender, comentar los avances de la investigación y generar lazos. Se abrían otros mundos, otras oportunidades.

Se acercaba la fecha de entrega. Había vuelto a mi eje y logrado plasmar – en este camino gratificante y angustiante a la vez (Nacuzzi, 2010) – varias cuestiones sobre las que había leído, buscado y relacionado respecto con la evaluación. Para que esto sucediera, no tuve mejor idea que ir pasando todo a un Word en blanco. Esto me servía para aclarar las ideas, ordenar y dar un nuevo espacio a lo nuevo. En un descuido se me cae la computadora y se me rompe. No podía usarla. No había trabajado el Word en el Drive, como solía hacerlo, ni estaba conectada al OneDrive. ¿Qué podía hacer en ese momento? La verdad, no mucho. Era de noche. Solo me conformaba con no perder la calma y esperar al día siguiente para ver de qué manera lo podía resolver. Por suerte nos cambiaron la fecha de entrega. El arreglo de la computadora llevó unos días, pero para ese momento ya había recuperado el archivo y pude continuar con el proyecto. Otra dificultad que se me presentaba en el camino, ¿no?, pero esta vez referida a lo artefactual. Dicen que nunca sabemos lo que tenemos hasta que lo perdemos.

En el transcurso del Taller, las docentes nos propusieron una nueva dinámica de trabajo: el grupo de lectura. Esta dinámica consistía en acordar con compañerxs e intercambiar borradores de los proyectos que realizábamos. De esta manera, ellxs leían los escritos y realizaban comentarios y preguntas en torno a lo abordado, y viceversa. Tener a otrxs, en especial pares, que seguían el proyecto y conocían el camino que realizábamos fue realmente contenedor en todo este proceso. También fue de gran ayuda ver cómo iban construyendo su proyecto. Nos acompañamos en los avances, retrocesos, dudas e incertidumbre. Estas instancias sirvieron mucho, ya que otros ojos que

observaban, analizaban y corregían aquello que escribíamos, generaban avances significativos. De hecho, para la instancia de exposición oral en la que teníamos que presentar los principales aspectos del proyecto de tesina, fue de gran ayuda comenzar a estructurar y corregir el proyecto con las correcciones que me habían hecho mis compañerxs.

Algo que me resultó esclarecedor fue tener de base mi última versión del proyecto y, sobre eso, agregar las correcciones de cada unx. Luego, decidí imprimirlo y leerlo nuevamente. Esto me permitió tener mayor claridad en la lectura, algo que desde la computadora me resultaba difícil de alcanzar. El borrador impreso me permitió observar qué cuestiones se repetían, cómo mejorar el orden y qué aspectos estaban de más. Para mi alegría, las correcciones que hicieron luego las profesoras, en gran parte, ya habían sido solucionadas.

De todas formas, se me presentaba como dificultad el estado de la cuestión, así como la reformulación de la fundamentación y el marco teórico. En esa lectura impresa me di cuenta de algo central: me costaba (y cuesta) ponerle voz propia a mi proyecto.

Al pensar en la exposición oral volvieron a aparecer las preguntas: ¿Qué podía (o puedo) aportar a este tema tan analizado en el campo de la educación?, ¿qué tengo para decir al respecto?, ¿cómo dialogar con tantos (y tan importantes) referentes? En este sentido, Carlino (2003) plantea que “en el plano escritural, la identidad también es sacudida concomitantemente. La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (p. 7).

¿En qué momento pasé de ser consumidora a productora de conocimientos? Es una gran responsabilidad y asumir este rol requiere de todo un proceso de asimilación. Supongo que va de la mano con dejar de ser estudiante para pasar a ser, en este momento de mi vida, investigadora.

Esta cuestión es la que me generó tantos nervios al momento de presentar la exposición oral delante de las profesoras, mis compañerxs y mi directora de tesis. Mucha información para procesar y poner en palabras. No solo lo investigado y trabajado hasta el momento, sino también mucha carga emocional por estar tan cerca de terminar el último año. De todas formas, las devoluciones fueron buenas y alentadoras, me alegró saber que en la exposición se notó que el tema me gusta, me resulta atractivo y me dan

ganas de conocer más, que provoca aquello que Nacuzzi (1020) denomina “satisfacción intelectual” (p.16). Eso me dio más seguridad y ganas de continuar hasta la última entrega.

No voy a negar que hubo momentos de desgano, incertidumbre, miedo y hasta ganas de dejar materias. Fueron tiempos de desconcierto, excesivas entregas, extensas sesiones con la psicóloga, con amigas y hasta charlas con la almohada sobre lo que sentía. Por momentos parecía que nada era suficiente. Fueron las charlas con mis compañerxs, los espacios de consulta con mis directoras, los grupos de lectura, las clases, escuchar a lxs tesisistas y graduadxs y el apoyo de las personas que me rodeaban lo que me alentó a seguir adelante. Sobre todo, recordar el camino hecho, lo poco que faltaba para terminar la carrera.

Como planea Carlino (2003), “desde el punto de vista emocional, la tesis implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a preguntarse quién se es, quién se ha sido y quién se devendrá” (p.6). Pensar el recorrido en este último tiempo como (futura) licenciada evidenció la temporalidad no como tiempo cronológico, sino como el “tiempo que marca que en algún momento se nace y en otro se muere” (Souto, 2011, p.28), tiempo de volcar las capacidades, aptitudes y actitudes que surgieron en mi trayectoria educativa y que, sin lugar a duda, cambiarán, mejorarán y mutarán en cada “renacer”.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil* [Congreso]. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En L. Nacuzzi (Ed.), *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-27). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I Piovani, E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. (pp. 155-184). Editorial Teseo.



Souto, M. (2011). La residencia: un espacio de múltiple formación. En R. Menghini y M. Negrin, (Eds.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.

Vasilachis de Gialdino, I. *et al.* (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.

LOS DESAFÍOS CICLÓPEOS EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS

Isabella D'Aloisio

daloisio.isabella1@gmail.com

Al momento de abordar este relato, busqué alguna expresión que condensara aquello que había vivido en la elaboración del proyecto de tesis en el marco de “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”, materia del quinto año de la carrera. Surgieron palabras como “desafío”, la expresión “idas y vueltas”, las cuales dan cuenta sin dudas de aquello que me atravesó todo el año; pasos inciertos, incertidumbre y necesidad de “ir y volver” entre mis propias preguntas, lecturas y escrituras. Sin embargo, ninguna de ellas lograba dar cuenta de la complejidad de todo el proceso.

Si bien es pretencioso buscar esta representación en una palabra o frase, mientras releía los textos propuestos como bibliografía del Taller, di con una expresión que me llamó la atención: “desafíos ciclópeos”. Esta expresión la utiliza Carlino (2003) para referirse a la relación entre quien aborda la elaboración de una tesis y los obstáculos propios del proceso que, por momentos, deviene en soledad. La expresión proviene de los cíclopes, criaturas gigantes de la mitología griega, caracterizados por su fuerza, testarudez, poder y emociones bruscas. “Ciclópeo” es también la manera de nombrar construcciones antiguas hechas con enormes bloques de piedra superpuestos, generalmente sin argamasa.

Retomo esta expresión para dar cuenta de mi experiencia en la elaboración del proyecto de tesis como un proceso, en el cual en algunas ocasiones los desafíos fueron enormes, abrumadores y sin salida, que me planteó la necesidad de apoyarme en otrxs para ir “destrabando” en parte estos obstáculos. Si bien en el momento estos se plantearon como frustraciones y problemas que parecen singulares y personales, hoy, revisando mi proceso de manera reflexiva, reconozco que esos momentos también fueron parte de la elaboración del proyecto de tesina y que lo logré “gracias a múltiples apoyos recibidos (familia, colegas, amigos, aparte del director)” (Carlino, 2003, p. 4).

Es notoria mi referencia a expresiones que dan cuenta de obstáculos en el proceso, dificultades y problemas. Justamente en este punto me quiero centrar: qué implicó la construcción del problema de mi futura investigación. Esta etapa conllevó varias de las dificultades mencionadas en relación con las decisiones tomadas a lo largo del proceso, sobre lo cual intentaré dar cuenta en los próximos párrafos.

A partir de la lectura de las anotaciones que realicé desde principio de año en mi diario de tesis, identifiqué que siempre estuve segura de mi tema de investigación: abordar la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel secundario, específicamente, desde la perspectiva de lxs estudiantes. ¿Qué aspecto de la Educación Sexual Integral?, ¿algún contenido en particular? Todavía no lo sabía. Pero mi interés siempre fue ese, incluso en los años previos de la carrera. El tema me resultaba atractivo y me despertó ganas de conocer más sobre este (Nacuzzi, 2010). Sabía que la elaboración de la tesina iba a ser una oportunidad para retomar esta temática que tanto me inquietaba. En particular, me preguntaba acerca de las maneras en las que la escuela secundaria tiene en cuenta las demandas de lxs estudiantes en relación con la ESI, qué abordajes se realizan al respecto y cómo lo vivencian lxs estudiantes.

Las primeras indagaciones en la bibliografía del tema me dieron pistas sobre aquello que se sabía sobre el tema, particularmente, aquello sobre lo cual lxs investigadorxs del campo de estudios sobre educación sexual en la escuela se habían formulado preguntas.

En este momento de la elaboración del proyecto, tomé decisiones que me ayudaron para escribir y cumplir con la estructura de cada apartado del proyecto, pero que (observándolo a la distancia) me alejaban de mi pregunta central de investigación, de aquello que movía mi deseo de investigar. No lograba, en palabras de Nacuzzi (2010), terminar de plantear el tema como pregunta, con el fin de transformarlo en un problema de investigación.

Me sentía atrasada en relación con mis compañerxs. Empecé lecturas de distintos campos de las ciencias de la educación, tales como la sociología de la educación, la pedagogía y la didáctica. Esto me abrió aún más preguntas mientras daba pocos pasos certeros. Visto a la distancia, quería tomar decisiones en relación con el posicionamiento teórico sin tener formulada de manera precisa la pregunta principal de mi investigación.

Estas decisiones luego se plasmaron en escrituras de versiones del proyecto que, más que expresar aquello que yo quería abordar, planteaban una serie difusa de preguntas y de dimensiones, que hacían referencia a más de una problemática.

Después de atravesar todo el proceso, puedo inferir también que en ese momento se me dificultaba posicionarme como tesista, hablar desde mí misma. En este nuevo rol se pretendía que planteara ideas personales y relaciones teóricas para sustentarlas. Como plantea Carlino (2003), “en el plano escritural, la identidad también es sacudida concomitantemente. La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (p. 7). Se presentaron, en este sentido, dificultades que hasta el momento no había tenido en la carrera. Dificultades nuevas que incluso se reflejaban en trabas propias a la hora de expresarme, de escribir, cuestiones que en otras propuestas académicas no me requerían demasiado esfuerzo.

En estas etapas de la elaboración del proyecto, recurrí a la conceptualización de experiencia escolar de lxs estudiantes, que eran mi población de estudio. También me aportó herramientas el concepto de *juventudes*. Me interesaron los aportes de los estudios sobre experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998; Núñez y Litichever, 2015; Crego, 2014). A partir de allí, esbocé las dimensiones desde las cuales podía abordar la experiencia de lxs jóvenes de nivel secundario en relación con el abordaje de la educación sexual en la escuela.

Estas elaboraciones, escrituras y reescrituras ocuparon gran parte de mis preocupaciones a la hora de entregar la segunda y tercera versión del proyecto de tesis. Hoy, reflexionando sobre este proceso, noto que estas etapas, estos pasos dudosos, estas lecturas de temas que quizás no se relacionan tanto con el problema propio, fueron parte fundamental del proceso. Fue importante también que las docentes a cargo de la cátedra Taller V lo vieran de esta manera.

Las devoluciones que me realizaron a las versiones del proyecto en estas instancias daban cuenta de la falta de coherencia que presentaba mi escrito entre sus apartados. En ese momento, yo leía estas devoluciones como solucionables si revisaba cuestiones de redacción u organización del escrito. Sin embargo, persistía una inconsistencia en aquello que planteaba, dada la falta de delimitación de mi pregunta central de investigación. Esta instancia fue desafiante y me hizo falta atravesar varias

entregas, devoluciones y meses de lectura para dimensionar la importancia de delimitar mi problema de investigación antes de emprender otras etapas de la investigación.

No quiero dejar de mencionar que el “click” necesario lo realicé casi a finales del cuatrimestre, a partir de las devoluciones planteadas por las docentes a mi tercera versión del proyecto. En ese momento, las sensaciones de angustia e incertidumbre se profundizaron y sentía que “no había logrado nada” en los meses que habían transcurrido.

La salida de este embrollo de dificultades, de este “desafío ciclópeo”, fue gracias a los aportes realizados por mi directora de tesis, por un lado, y a las devoluciones y acompañamiento del proceso que realizaron las docentes del Taller V, por otro. También el trabajo en grupo a la hora de plantearse desde el taller los grupos de lectura y escritura. La significatividad de aportes da cuenta de la dimensión colectiva de toda investigación.

En ese momento se aproximaba la exposición final de nuestros proyectos de investigación, planteada como parte de la consigna de la Actividad 15 del Taller. Elegí tomarla como una instancia de aprendizaje más y compartir con quienes asistieron al conversatorio que en ese momento tomaba la decisión de “volver para atrás” para seguir formulando mi pregunta de investigación. Valoro que en esa ocasión los aportes fueron muy significativos y me motivaron a seguir planteando, ahora desde un encuentro más amigable entre mi deseo, la posible pregunta y la escritura, cuál era mi interés genuino. De esta manera, la exposición no solo significó un contexto de presentación, sino que se planteó como un nuevo contexto de descubrimiento (Wright Mills, 2009). A partir de allí, fue posible modificar mi pensamiento “no sólo en su forma y presentación, sino también en su contenido” (Wright Mills, 2009, p. 16).

Me sugirieron volver a las primeras preguntas, a las primeras formulaciones. Así, recurrí a mis escrituras realizadas en las Actividades 1 a la 10, en las cuales se nos preguntaba acerca de qué nos interesaba investigar, en qué referente empírico pensábamos, qué metodología podíamos esbozar, entre otras preguntas, para construir el problema y comenzar el proyecto de investigación. De esta manera, articulé mis propias ideas e intereses “originales” con las escrituras que hacía hace meses y las preguntas que me surgían para focalizar en función de mi deseo, seleccionar y construir aquello que me preocupaba en relación con la situación problemática que estaba construyendo (Sirvent, 2018).

Luego de este proceso de revisión de mis propias escrituras y vuelta a las primeras preguntas que había formulado, pude formular el objetivo general de mi investigación: interpretar las demandas sobre la enseñanza de educación sexual integral de lxs estudiantes de nivel secundario.

Así, me orienté mejor con las lecturas que realizaba. Recurrí a aportes del campo de la didáctica para pensar estos procesos de enseñanza y la incidencia de la perspectiva de lxs estudiantes, sus intereses y demandas.

Fue significativo que en esta nueva formulación volvió a figurar en mi objetivo general una palabra que había ocupado un lugar central al comienzo del proceso y había dejado de lado: la idea de demandas de lxs estudiantes. Esta instancia dio cuenta del carácter complejo y no lineal (Piovani, 2018) de la elaboración del proyecto de tesina.

Si bien fue difícil reconocer que me encontraba delimitando mi pregunta de investigación en una etapa avanzada del cuatrimestre, fue una oportunidad que me di para reencontrar aquello que me había motivado en un principio y que, por las cuestiones mencionadas previamente, se me había “desdibujado” y me había “perdido” con otras cuestiones accesorias de la elaboración del proyecto. Fue una instancia en la que debí volver a aquello que estaba atravesado por mi interés tanto psicológico, como profesional y social (Nacuzzi, 2010).

A pocas semanas del cierre de la cursada, una vez que logré asumir estas dificultades y plantearlas para recibir las orientaciones necesarias, empecé a ver en mi proceso partes de eso que yo siempre había querido. Mi problema de investigación se estaba (por fin), en parte, delimitando.

Si bien el problema de investigación seguramente tenga cuestiones para seguir especificando, consideré muy significativa esta “vuelta” a mis primeros intereses, a mis propias ideas y comprendí la importancia de volver una y otra vez sobre esa pregunta, sobre esa formulación que es el esqueleto de toda investigación.

En estos meses también aprendí que la tarea de investigar no implica solo leer teoría y autorxs que hablen sobre metodología y relacionarlos en un formato de escritura específico, sino que se aprende a investigar investigando (Wainermann y Sautu, 2001). Inevitablemente requiere tomar decisiones, hacerse preguntas y, cuando es necesario,

revisar el propio proceso para apoyarse sobre aquellas bases que dan cuenta del interés de quien investiga.

Para finalizar este relato me gustaría hacer referencia a una pregunta que se nos planteó como consigna en el cierre de la cursada de “Taller integrador IV: práctica profesional supervisada”. La consigna consistió en la lectura de una viñeta que planteaba la pregunta “¿Qué traerá el año que viene?”. A partir de allí, se nos propuso responder según las expectativas que teníamos en relación con la elaboración del proyecto de tesina.

A esta pregunta respondí: “Encontrar mi interés”. Nuevamente, vuelvo sobre formulaciones previas y preguntas que me atravesaron con anterioridad para resituarme y reflexionar en relación con mi proceso de formación. A pesar de los tiempos bastante ajustados y los distintos tipos de obstáculos externos e internos que tuve que atravesar, es posible decir que, al menos en parte, pude tomar decisiones que me acercaron a aquello que me interesó y movilizó siempre. Ese es, para mí, el mayor avance del año transitado en el Taller Integrador V.

Considero que mi experiencia fue un ejemplo de la no linealidad del proceso y de la necesidad de concebir a la investigación no solo como un producto final, sino de valorar aquello que se aprende en el camino. Puedo decir que transité, en primera persona, obstáculos no solo epistemológicos y teóricos, sino también, principalmente, emocionales. En todo ese intento de plantear el proyecto en relación con aquello que me movilizaba y de sortear los desafíos ciclópeos, la relación con lxs otrxs fue fundamental.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Crego, L. (2014). La experiencia escolar más allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar. *Questión*, 1(43), 254-270.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada.

- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En L. Nacuzzi (Ed.), *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-26). Editorial de la FFyL-UBA.
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. GEU, Grupo Editor Universitario.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 74-92). CLACSO.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.
- Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

DETRÁS DEL TELÓN DE LA INVESTIGACIÓN: UN RECORRIDO POR LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lara Kraser

larakraser@gmail.com

El joven investigador va reconociendo, por momentos con angustia, desilusiones y sentimientos de frustración, que la investigación no es un proceso lineal, sino, por el contrario, es un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes (Sirvent, 2018, p.170)

Para comenzar este relato, me interesa comentar que la mayor parte del tiempo, como estudiantes, vemos a las investigaciones solo en su forma de producto final. Es decir, no vemos el proceso que hay detrás en la construcción de una investigación: sus cimientos, las decisiones que requiere, las implicancias, las pérdidas y el trabajo personal que demanda e invita muchas veces el mismo proceso de investigación. Desde ese lugar, me parece interesante plantear este escrito para sistematizar todas las dimensiones que atravesó, en mi caso, la construcción de un proyecto de investigación.

Los inicios

Escribir este relato implicó volver a escritos anteriores de actividades, tomas de nota, diario de campo y versiones del proyecto de tesina. Estos me posibilitaron conectarme nuevamente con el proceso y reflexionar respecto de lo que he atravesado en la construcción del proyecto de investigación.

A principios de este año (2022) comenzaba, luego de dos años de cursada mediada por tecnologías producto de la pandemia por COVID-19, la cursada presencial del quinto y último año de la carrera. Empecé sin muchas certezas y con varios interrogantes abiertos: ¿Qué pasará este año?, ¿encontraré un tema que sea realmente de mi interés para

poder abordar?, ¿qué es hacer un proyecto de tesis?, ¿es la tesis?, ¿voy a poder construir sola, desde las bases, una investigación?, entre otros.

Con todas estas preguntas sin respuesta, empezaba la cursada de “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”. En este se propone la construcción del proyecto de investigación para la futura tesina de cada estudiante y se enmarca la construcción de este relato de investigación, que se presenta como requisito de aprobación para la cursada.

Recuerdo esas primeras clases, en las que volvíamos a compartir un mismo espacio entre compañerxs, como un momento de reconexión con la carrera. Después de dos años sin una cursada presencial se hacía necesario volver a ese lugar colectivo.

Recuerdo que no tenía nada decidido y tampoco sabía exactamente qué implicaba la construcción de un proyecto de investigación. A medida que pasaban las semanas y después de algunos textos teóricos sobre qué implica hacer una tesis, las charlas entre compañerxs y docentes dentro del aula, me di cuenta de que no estaba encontrando un tema que me atrapara. Veía que mis compañerxs ya circunscribían su tema o los sujetos de investigación y, en lo personal, no encontraba ese camino. Hasta que en una de las clases, a fines del mes de abril, me animo a compartir con mis compañerxs y docente que no tenía un tema de investigación definido. Al momento de poner en palabras esta cuestión y posterior a la pregunta de una docente: "¿Qué estuviste pensando? Escríbilo.", al parecer sí tenía un tema de interés particular: las expectativas/representaciones de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación respecto de la futura salida laboral. A partir de ese momento recuerdo dos cuestiones.

En primer lugar, comencé a ser consciente, partiendo de mi propio relato, que ese tema me estaba interpelando. Siempre hubo una pregunta que me hice en la trayectoria por la carrera y que al momento de socializar también se la hacían mis compañerxs: ¿De qué trabaja unx licenciadx en Ciencias de la Educación concretamente?

A partir de tener esa primera pregunta, recordar textos abordados en el Taller Integrador IV, saber que el problema de investigación en realidad estaba conmigo desde hace mucho tiempo y entender que el interés por un tema en particular siempre surge a partir de nuestras lecturas previas (Nacuzzi, 2010), la construcción del proyecto fluyó de otra manera.

En segundo lugar, comencé a ser consciente de la importancia de la escritura de ideas, de borradores, de preguntas, en otras palabras, de todo lo que iba pasando por mi cabeza. De esa manera, logré progresivamente perder el miedo a escribir. En palabras de Becker (2011), muchas veces pensaba en "la única manera correcta" de la escritura académica (como si eso existiera) o en no quedar atada a alguna afirmación que pusiera en palabras, ya que "otros" leerían mis escritos. El recorrido por el Taller V también me ayudó a no pensar tanto en cómo escribir, sino en qué quiero escribir y a entender que "cuando llegamos a la instancia de escribir algo, es porque ya hemos pensado mucho al respecto" (Becker, 2011, p.79).

Así, comenzaron a surgir los primeros esbozos de algunas ideas. Estos se encaminaban hacia la contrastación de las expectativas de salida laboral que tenían estudiantes avanzadxs de la carrera con la oferta laboral en la ciudad de Bahía Blanca para lxs licenciadxs en Ciencias de la Educación.

De esta manera, supe que ya tenía una de las condiciones principales que requiere una tesis: un tema que me de satisfacción intelectual y que su investigación se constituya como un reto (Nacuzzi, 2010).

Recuerdo que, para ese momento, a mitad de año, ya me encontraba con el tema orientado, por lo que decidí sumergirme en la búsqueda de mi futura directora. Sabía que esta elección era importante para la construcción del proyecto de investigación porque ese sujeto sería la persona que me acompañaría en cada paso, que me guiaría, preguntaría y cuestionaría por su experiencia y trayectoria.

En lo particular, la elección fue simple, quería que me acompañara quien había sido la profesora del Taller Integrador del año anterior, ya que había generado un vínculo de confianza y había leído una entrevista⁴² en la que pude conocer de qué manera trabajaba con sus tesis.

Sin embargo, cuando le consulté si podía y quería acompañarme, sus tiempos no se lo permitían. En ese momento sentí cierta tristeza porque quería que fuera ella quien

⁴² Entre Tesis y Tesistas - Anuario N° 1- Diálogos y direcciones - La formación en la práctica de la investigación como proceso de transformación personal y profesional. https://fd746a70-5885-416d-ae4a-a66645648adc.filesusr.com/ugd/38c066_8804d36b3d9f4e4fb63de3c0bb5a2d29.pdf

me acompañara, aunque reconocí que esa sinceridad hacía a su perfil de directora y que en ese momento no podía hacerlo.

Así, empecé una nueva búsqueda. Aparecieron varios nombres en mi cabeza, pero por una cosa u otra no me decidía. Se me ocurrió proponerle a la docente del Taller Integrador V si quería cumplir ese rol, ya que en las clases sus aportes y preguntas me habían ayudado y eso me generó la confianza suficiente para consultarlo. En aquel momento, la profesora me dijo que cumpliría con ese rol de directora durante ese año como docente de la cátedra del Taller y que más adelante decidiríamos efectivamente quién sería mi directora luego de terminar la cursada.

Esta decisión fue la que me permitió en gran parte construir el proyecto. La docente me dio ese último empujón para terminar de comprender que el tema que había elegido era factible de ser estudiado, me facilitó autores, fuentes e informantes; ayudas sumamente importantes para una investigadora novata (Bourdieu, 2008). También, contar con ella me dio tranquilidad porque empezaba a tener una referente con quien hablar del tema de investigación, hacerle consultas, llevarle preguntas y que me guíe con las decisiones futuras que se acercaban.

Así, pude darme cuenta de la importancia de hablar sobre estas cosas para hacer más llevadero el proceso y resolver las inquietudes que se me presentaban (Becker, 2011). Al mismo tiempo, entendí el valor de contar con una "guía" en el camino de construcción de una investigación, ya que hay algo no codificable que no se puede aprender de otra manera que no sea haciendo y de la mano de alguien que ya cuenta con experiencia y ha pasado por estas instancias (Wainerman, 2001).

Construcción y delimitación del problema, decisiones y proceso de escritura

Con un tema ya definido, una guía establecida y un interés que aumentaba a medida que avanzaba la revisión bibliográfica, comenzó el período intensivo de construcción del problema de investigación.

La revisión bibliográfica implicó un largo e intenso tiempo de trabajo, muchas horas de lectura, de búsqueda en diversos repositorios y bibliotecas. Sin muchas certezas me preguntaba: ¿Serían autorxs relevantes para el problema que se estaba construyendo?, ¿desde qué óptica podría observar este fenómeno?, entre muchos otros interrogantes.

Con esta revisión bibliográfica incipiente realizada, la docente del Taller me sugirió ingresar al campo tempranamente y generar un contacto con algunas de las primeras egresadas de la carrera para construir de manera situada el problema. Es a partir de ese momento que aquella primera idea tomó otro rumbo y me interesé por lxs graduadxs de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Recuerdo que, a los pocos días, se acercaba la entrega de una de las actividades propuesta desde el Taller Integrador (Actividad 5), que invitaba a "escribir para otros" el trabajo de construcción del objeto de investigación que se estaba realizando. Esto ya implicaba de por sí un nuevo desafío: exponer de forma escrita todo lo que hasta ese momento estaba en mi cuaderno y en mi cabeza. Fue el primer acercamiento a las devoluciones formales sobre la construcción de mi problema. En aquel momento eran muchas las preguntas que tenía en relación con el tema: ¿Dónde están insertas profesionalmente las recientes graduadas de la Licenciatura?, ¿cuánto tiempo les llevó encontrarse con la primera experiencia profesional?, ¿qué condiciones simbólicas y materiales se encontraron en las primeras experiencias profesionales?, ¿qué actividades/roles desarrollan?, ¿de qué manera llegan al lugar que hoy ocupan profesionalmente?, ¿reconocen facilitadores u obstaculizadores que operan/operaron en el mismo?, ¿qué trayectorias previas han tenido que las hicieron llegar hasta acá?, ¿qué momentos identifican como importantes en ese recorrido?, ¿qué estrategias reconocen que pusieron en acto para comenzar el proceso de inserción?, ¿identifican sujetos significativos de acompañamiento en el proceso de inserción profesional?

Como era una lista extensa de interrogantes, ninguna de ellas se constituía aún como *la* pregunta de investigación. A partir de un comentario de las docentes comprendí cuál era esa pregunta que englobaba a todos los interrogantes que aparecieron: "¿Podría ser cómo es el proceso de inserción profesional de graduadxs de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur?"

Ahí estaba la pregunta, gracias a su aporte como guías y a sus propuestas de instancias de "entrenamiento" para generar retroalimentaciones concretas sobre nuestros escritos (Becker, 2011), pude darme cuenta que me interesaba analizar los procesos de inserción profesional en el campo laboral de lxs graduadxs de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Otra de las actividades propuesta por el Taller (Actividad 7) refería a la construcción y exposición de los objetivos con lxs compañerxs. Creo que esta actividad también se constituyó como un desafío por la exposición frente a compañerxs y porque allí empezaban a entramarse y hacerse visibles las relaciones de nuestra investigación con la teoría.

En lo que refiere al proceso de escritura del proyecto de investigación podría decir mucho. En primer lugar, era un formato de texto que no conocía y ese desconocimiento me generaba ansiedades, dudas, desconfianza sobre mí misma e incertidumbres. En segundo lugar, la escritura académica en sí requiere de mucha práctica, vocabulario, coherencia y reflexión. Estas cuestiones se tornan más importantes cuando se llevan al contexto de un proyecto de investigación. Cada uno de sus apartados, en unas pocas páginas, debe estar bien fundamentado, ser coherente internamente y con el resto de ellos, ser concreto y presentar las ideas de manera clara y precisa.

Varias versiones fueron las que construí ese año del proyecto de investigación, cada una de ellas requirió mucho tiempo, mucha lectura y sobre todo generar y asumir esa autoría acerca de la cual habla Carlino (2003). Ese proyecto es completamente personal, ahí se plasman las ideas y las relaciones construidas, los autores que una decide retomar y dar voz desde la propia mirada. Esa, tal vez, fue una de las mayores presiones que sentí al momento de la escritura del proyecto. No obstante, de vez en cuando, volvía a la cita de Nacuzzi (2010) que plantea: "Una tesis de licenciatura no necesita obligatoriamente realizar una contribución científica indispensable puesto que se trata más de un ejercicio de investigación que prepara para otras investigaciones" (p.22). Mirar al proyecto de investigación desde esta óptica me hizo entender la dimensión formativa del mismo y comprender que solo haciendo se aprende a investigar (Sirvent, 2018).

Cada uno de los apartados del proyecto implicó un desafío muy grande y muchas veces también frustraciones por no entender cómo seguir, qué vuelta darle, qué más decir de cada uno. También las dudas sobre las decisiones me abrumaban, repensaba cada concepto, párrafo y palabra muchas veces.

Me interesa destacar los desafíos tal vez más significativos que tuve en cada apartado del proyecto. En primer lugar, en cuanto a la fundamentación y justificación del problema lo que más requirió de mi atención y rigurosidad fue cómo situar el problema,

mirar los alrededores y preguntarme: ¿Qué pasa con el contexto del problema en el cual me estoy enfocando? En este sentido, yo no podía ignorar el contexto del campo laboral mundial y nacional si me refería a los procesos de inserción profesional de lxs graduadxs. Entiendo que hay cuestiones estructurales que condicionan esas inserciones. Por otro lado, tampoco podía dejar de lado la dimensión subjetiva de los mismos porque esos procesos de inserción forman parte un proyecto de vida más amplio para cada sujetx de la investigación. Es decir, esa porción de la realidad social que había decidido estudiar estaba atravesada por varias dimensiones o capas que no podían escaparse.

En cuanto a la construcción del estado del arte, fue uno de los primeros apartados que comencé a escribir. Me preocupaba no generar una buena recapitulación de lo que ya se había escrito sobre el tema de investigación y que aquello que quería investigar ya estuviera dicho. También ver dónde me insertaba en esa conversación más amplia, desde dónde y cómo me posicionaba eran cuestiones centrales que requería este apartado.

En este sentido, el marco teórico también implicaba mi posicionamiento y autoría. Al estructurarse a partir de un autor clásico de la sociología como lo es Bourdieu, tuve miedo de utilizar sus palabras para decir cosas que en realidad no había dicho, que nacía de ese miedo a quedar atada a afirmaciones tal vez erróneas sin tener en cuenta que eran escrituras iniciales (Becker, 2011). Esto hizo que dejara de lado mi voz y citara excesivamente al autor sin dar a conocer la selección de desarrollos que retomaba, enmarcados específicamente en mis preguntas de investigación (Nacuzzi, 2010). Para ello, las devoluciones de las docentes me ayudaron, ya que me animaron a posicionarme y me dieron ejemplo para poder hacerlo. Esto me ayudó mucho en la construcción de apropiación de la teoría y escritura.

El último apartado del proyecto y el último en escribir fue la metodología. Si bien implicó una nueva búsqueda bibliográfica porque decidí generar un análisis de trayectorias, cuestión totalmente nueva para mí, al bucear por esa bibliografía me encontré con discusiones entre autores que no conocía y aun así pude reconocerlas y tomar decisiones en torno a cómo realizarlo en mi investigación. Fue el apartado que menos tiempo me llevó de escritura gracias a la lectura y devolución de mi codirectora, que me acompañó durante todo el año con el proyecto, por un lado, y debido a estar más segura con el contenido del resto de los apartados, por otro.

Por último, me interesa destacar la relevancia de la exposición oral del proyecto de investigación. En ese momento pude expresar todo lo que había trabajado durante el año en diez minutos. Fue un trabajo que implicó tener muy claro qué iba a decir y de qué manera, así como focalizar en lo realmente importante. También escuchar las devoluciones, ver dónde me corría del eje, ver qué podía profundizar fue sumamente enriquecedor y, al mismo tiempo, fue el momento en el cual realmente me sentí conforme con toda la construcción del proyecto.

Reconozco que cada uno de estos apartados escritos, las decisiones tomadas, los retrocesos, la reescritura de cada uno de ellos y la experiencia de contar a otros nuestro recorrido son prácticas centrales que conforman a la "cocina de la investigación", que muchas veces no son visibles. Son cuestiones vertebrales del proceso de investigación que elegimos para poner en acto el quehacer investigativo (Sirvent, 2018).

Llegando a un final y un punto de partida

Por el desarrollo de este relato parecería que todo este proceso de construcción del problema de investigación, de la escritura y de la toma de decisiones, se hicieron en soledad (muchas veces en el camino se siente de esa manera), pero en realidad no fue así. Hay una dimensión colectiva en la elaboración que, muchas veces, al estar tan sumergida en ella, se pierde de vista.

En este tercer y último apartado del relato se me hace necesario expresar que este proceso es en gran parte colectivo.

En primer lugar, me interesa destacar el papel de las docentes de la cátedra. En lo personal, en cada consulta me sentí escuchada y cada comentario lo hacían en pos de una mejor construcción del proyecto. Cada lectura, sugerencia y pregunta fue de mucha ayuda. Ahí es cuando terminé de comprender la frase de Wainerman cuando plantea que a investigar se aprende investigando, al lado de “maestros” y no de un día para el otro (2001). En especial, quiero recuperar el trabajo que se tomó la docente adjunta de la cátedra, quien me acompaña como codirectora de mi futura tesina, que tejió redes y acuerdos con la profesora que en un primer momento deseé que me acompañara como directora y que finalmente a partir del año siguiente me va acompañar; y agradecerle

también por empujarme, mostrarme y tomarse el tiempo para que presente mi trabajo en una convocatoria a beca.

En segundo lugar, quiero destacar el lugar de mis compañerxs de cursada. Gracias a ellxs cada clase se hizo más llevadera, cada decisión se sentía menos solitaria y cada pregunta y sugerencia ayudó a la construcción del proyecto.

En tercer lugar, quiero remarcar el papel de mis amigas con quienes nos acompañamos desde el primer año de la carrera. En cada Taller Integrador conformamos un grupo de trabajo y este año aunque nos tocó trabajar de manera individual, nos acompañamos de la misma manera. Atravesamos largas jornadas de escritura, revisión, frustraciones y también alegrías por el avance de cada una.

Hoy entiendo que el proceso de construcción de un proyecto de tesina se hace indivisible de las dimensiones social y afectiva e implica una transformación de la identidad. Esta experiencia fue una huella muy grande en mi formación y, siguiendo el planteo de Barbier (1996), la identidad es siempre un producto de experiencias anteriores (individuales y colectivas), que cuanto más atravesadas están de fenómenos representacionales y afectivos, más formativas son, tal como fue la construcción de este proyecto de investigación.

Así, con idas y vueltas, transformaciones, pérdidas y encuentros se termina el cursado de la carrera y comenzará el año próximo el último tramo de la formación inicial: el camino de construcción de la tesina de grado.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J.M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Ediciones L'Harmattan.
- Becker, H. (2011). La única manera correcta. En *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo* (pp. 65-91). Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Bourdieu, P. (2008). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En *Una invitación a la práctica reflexiva* (pp. 267-317). Siglo XXI editores Argentina S.A. [https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/bordieu-la-prc3a1ctica-de-la-sociologc3ada-reflexiva.pdf](https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/bordieu-la-practica-de-la-sociologc3ada-reflexiva.pdf)

- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-26). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sirvent, M.T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suarez., J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La Investigación Social Y Su Práctica: Aportes Latinoamericanos a Los Debates Metodológicos de Las Ciencias Sociales* (pp. 155-184). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Wainerman, C. (2001). Introducción: acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Lumière.

LA TENSIÓN ENTRE SER ARTISTA Y ESPECTADORA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE *MI* PROYECTO DE TESIS.

Huilén Pergolesi Fuentes

huilenpergolesifuentes@gmail.com

Hace aproximadamente un año comencé, en el marco de “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”⁴³, el proceso de construcción de mi proyecto de tesis. Sin embargo, la –o las– preguntas para mi investigación iniciaron previamente.

Me propuse realizar la investigación en torno a los procesos de formación en artes del circo, motivo por el cual no podía elaborar un relato en el que lo artístico no se hiciera presente, al menos como metáfora.

¿De qué hablo cuando hablo de ser artista?

Lxs invito a pensar, conmigo, el ser artista como lx sujetx creadorx de una obra. Para el caso de las artes escénicas, en las que hay quienes incluyen a las artes del circo, la obra o número artístico implica que lx artista ponga el cuerpo en escena. Poner el cuerpo en escena no refiere exclusivamente a pararse en el escenario el día de la función. La obra –o el número artístico– comienza mucho antes del día en el que el público finalmente accede a ella.

Algo similar puedo decir que ocurrió con mi proyecto de tesina. Sería difícil ponerle una fecha al inicio del proceso. Hace tiempo comencé a preguntarme por las pedagogías circenses, preguntas que formulaba cada vez más frecuentemente y que hacían referencia a ese “conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar” (Sirvent, 1999, p.8). De esa situación problemática de la realidad que me apasionaba, quedaba todavía mucho por recorrer para elaborar un problema de investigación. Esa construcción la realicé durante el cursado del Taller Integrador V, pero para llegar a la elección del tema el camino no fue lineal.

⁴³ Cátedra anual correspondiente al quinto año del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En adelante: Taller Integrador V, Taller V o Taller.

En lo personal, son varios los años que llevo vinculada a las artes del circo y durante el tiempo de cursado de la carrera hubo momentos, o instancias propuestas por algunas cátedras, en los que pude vincular los saberes profesionales que iba construyendo con el espacio al que pertenezco⁴⁴. Sin embargo, lo pensaba únicamente en términos de institución educativa con distintos grados de formalización al formato escolar tradicional (Sirvent *et al.*, 2006).

Fue durante el cursado del cuarto año de la carrera cuando empecé a considerar como posible la idea de dedicar mi tesina a las artes del circo. Desde el primer año sospechaba que dedicaría mis proyectos a la educación en su sentido más amplio, a lo que sucede con y en lo educativo por fuera de la escuela. Aunque el recorrido por las distintas cátedras hizo que también me interesara, al menos incipientemente, por temáticas vinculadas a lo escolar; no me sorprendí cuando me descubrí entusiasmada por indagar las pedagogías circenses. Desde el momento en que las leí en el título del libro de Infantino *et al.* (2021) no las pude sacar de mi cabeza –aunque hasta ese momento jamás me había imaginado que pedagogías y circenses pudieran conjugarse–. Tal como plantea Wright Mills (1964), lo que se va dando –y especialmente cuando empezamos a adentrarnos en el tema– es que unx no tiene “que estudiar un asunto sobre el cual estáis trabajando, porque. . . una vez que os hayáis metido en él, está en todas partes” (p.221). En otras palabras, “la sensación que se tiene es de omnipresencia de la tesis” (Carlino, 2003, p.5). Sin embargo, sin encontrar aún cómo nombrar el porqué, hasta el último día del cursado de “Taller integrador IV: práctica profesional supervisada”, no me animé a hacer explícitos mis deseos.

La actividad, que iniciaba con esta viñeta en blanco, implicaba como cierre del cuarto año del cursado, de cara a lo que sería el quinto y último año, pensarnos a futuro. Releo lo que escribí y me sorprende de las coincidencias con lo vivenciado ese tiempo, pero un año y cuatro versiones del proyecto después, creo que la Huilén que escribió eso intuía, aunque aún no llegaba a dimensionar, todo lo que esas palabras significarían.

⁴⁴ La Nave Circo Espacio Cultural Circense funciona desde 2014 en la ciudad de Bahía Blanca. Desde 2017 se constituye como Asociación Civil y además forma parte de la red de Espacios Culturales Independientes de la ciudad. Participo allí como aprendiz y artista desde 2015, como parte de la Comisión Directiva de la Asociación desde 2021 y como tallerista desde principios de 2022.

Figura 1



Vuelvo nuevamente a la pregunta que titula este apartado del relato. Cuando hablo de ser artista en el propio proceso de construcción de mi proyecto de tesina estoy pensando en lx artista como sinónimo del ser autorx en el ámbito académico, posición que tal como plantea Carlino (2003), encuentra su punto inicial en la escritura del proyecto y luego de la tesis: “La identidad también es sacudida concomitantemente. La tesis requiere de un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (p.7). Sobre este tema hemos reflexionado reiteradamente durante este año en el taller, a medida que nos asumíamos como tales. Por esto me resultaba especialmente significativo remarcar el pronombre en el título del relato, el proyecto de tesina no es un texto más, es *mi* proyecto.

Ser artista sería, entonces, asumirme como protagonista de obras que serán producción personal, aunque no solitaria. En este sentido, también el proceso creativo en el arte coincide con el proceso de investigación. Cuando unx comienza es necesario y deseable estar acompañadx. Ese acompañamiento durante la elaboración del proyecto y de la tesina no es una tarea exclusiva de quien se elige como directorx. Es parte del proceso aprender que, aunque sea presentada individualmente, la tesina incluye voces y palabras, de quienes serán definidxs como sujetxs-objeto de la investigación, de aquellxs que contribuyen a la construcción del problema y al desarrollo de todo el proceso de investigación mediante lecturas, comentarios y/o preguntas. En este sentido, al volver a mirar lo recorrido este año, me resuena vívida la sugerencia planteada por Wright Mills

(1964): “No conozco las condiciones sociales plenas de la mejor artesanía intelectual, pero es indudable que el rodearse de un círculo de personas que escuchen y hablen –y que tengan en ocasiones caracteres imaginativos– es una de ellas.” (p.212).

Creo importante señalar, en relación con lo anterior, que a mi parecer hubo dos dinámicas entre las propuestas del Taller Integrador V, como taller de tesis, que fueron particularmente significativas para generar esos círculos de diálogo en torno a los proyectos de cada unx. Tanto la actividad N° 9 realizada en el primer cuatrimestre como los conversatorios organizados a partir de la actividad N°15, que implicaron sintetizar y presentar oralmente los elementos del propio proyecto, tuvieron ese efecto. En mi caso, la primera de esas exposiciones fue central, dado que entre los comentarios y las conversaciones surgidas luego de ella pude renombrar, ya definitivamente, mi objeto de estudio, no en términos de prácticas de enseñanza y/o aprendizaje –que me acercaban necesariamente a fundamentaciones teóricas construidas en torno a lo escolar– sino como procesos de formación en artes del circo –lo que me está permitiendo abordar la especificidad de los mismos en contextos con diversos y menores grados de formalización–.

Por otra parte, los grupos de lectura y escritura iniciados a partir de la entrega de la segunda versión del proyecto, en el segundo cuatrimestre, se constituyen en mi experiencia como *otro* de esos momentos vitales del proceso. La voz de otrxs, compañerxs, que se encuentran en una situación similar del proceso que unx, pero distanciadx en la especificidad del problema, se torna central para poder atender a los detalles de la escritura y del contenido del proyecto, que se nos van haciendo invisibles al encontrarnos tan inmersxs en él. Tal es así que una vez terminado el cursado del Taller decidimos continuar con esta modalidad de trabajo para las instancias restantes de escritura del proyecto y de la tesina.

¿De qué hablo cuando hablo de ser espectadorx?

En relación con lo mencionado anteriormente, en este apartado profundizaré en el papel de lxs otrxs en el proceso de construcción de mi proyecto de tesina y en la experiencia de problematizar el propio proceso objetivándolo.

Es al menos en esos dos sentidos que pienso el ser *espectadorx* en el proceso de construcción de tesina. La propuesta de trabajo en grupos de lectura incluía la posibilidad

de comentar el texto de nuestrxs compañerxs de grupo para debatir en clase sobre los comentarios y/o aportes realizados. En este punto se me hace imposible no recordar –y sonreír– las reacciones cuando recibíamos esas versiones comentadas: “¿Cómo escribí lo que escribí?”, “¿cómo pude haber escrito esto de la manera que lo hice?” Las semanas de trabajo en las versiones del proyecto por grupos de lectura operaban como cortes necesarios para frenar el “vicio” que genera unx mismo en torno al propio texto, tomar distancia y retomar más atentamente la reescritura.

Sin tener la experiencia de un trabajo de este estilo, aunque sí con el antecedente de poner en común y revisar trabajos entre amigxs, en el grupo del que participé tomamos de manera unánime, a la vez que implícita, la decisión de incluir preguntas –muchas preguntas– en los comentarios que nos hacíamos.

En lo personal, se volvió a hacer presente la huella de las prácticas profesionales, en las que, entre otras cosas, aprendimos que parte de nuestra labor será tan compleja como, simplemente, “hacer preguntas”. Es sabido que la pregunta habilita una posibilidad de apertura que invita a pensar y/o reflexionar. A partir de ahí, hice (y me hicieron) preguntas. Muchas preguntas. Con el paso del tiempo y de las versiones, Fuimos insistentes en sostener algunas de esas cuestiones que desde la experiencia del propio proceso sentíamos que podrían contribuir al proceso de nuestrxs compañerxs. Preguntamos con respeto hacia el trabajo construido, tuvimos en cuenta que eran temas y problemas de investigación distintos a los de unx y consideramos el grado de avance en el que se encontraba cada unx, ya que sabíamos lo que cuesta cada párrafo, cada apartado del proyecto.

Una vez más, el Taller fue hacer humana la experiencia que leíamos sobre la potencialidad de este tipo de propuestas de trabajo cuando unx se encuentra dando los primeros pasos en la escritura académica, dado que: “El riesgo profesional queda minimizado por nuestra historia en común. . . no sólo nos tratarán de manera correcta. . . además, nos dirán la verdad. Debo creer con convicción que si escribo basura o pienso idioteces ellos me lo dirán” (Becker, 2014). Sumado a esto, en línea con lo que también plantea la autora, cabe resaltar el cuidado que estas dinámicas adquieren cuando son desarrolladas al interior de un espacio como el del Taller V, en el que quienes participamos aún nos mantenemos –o intentamos mantenernos– al margen del estilo

competitivo que el mercado promueve incluso en el mundo académico. Esto dio lugar a un espacio de confianza, cuestión que en mi trayectoria universitaria siempre fue característica de los Talleres Integradores, pero que considero este año tuvo particularidades dado lo pequeño del grupo. El clima de los encuentros no solo era de confianza e intimidad, sino que también posibilitaba, conocer los proyectos de todxs lxs que cursábamos el Taller por fuera de los grupos de lectura, lo cual nos permitía recomendarnos materiales de lectura y aprender de las observaciones que desde la cátedra se nos hacía a cada unx.

Por otra parte, volviendo sobre *ser espectadorx* del propio proyecto, para mí fue de suma importancia la elaboración, como parte del proceso, del diario de tesis. Dejar registro de las fechas, las nuevas formulaciones, los hallazgos bibliográficos que se vuelven centrales para el estado de la cuestión o el marco conceptual, las decisiones o, mejor dicho, las muchas decisiones que tomamos, revisamos y volvemos a tomar. Al principio, tal vez unx puede cuestionar el sentido que tiene este registro, haciendo propia la pregunta de Wright Mills (1964): “¿Pero ¿cómo se usa este archivo –que hasta ahora quizás os parezca más bien una especie de diario “literario”– en la producción intelectual?” (p.210). Sin embargo, unos meses después, aún sin certezas sobre cuánto es lo que queda por recorrer hasta llegar a la tesina, ya me hago propia su respuesta: “Es un depósito de hechos y de ideas que crece sin cesar, desde las más vagas a las más precisas.” (Wright Mills, 1964, p.210). En mi caso, me ayudó (y ayuda) a ordenar ideas y pensar. No podría haber esbozado líneas de desarrollo para el estado de la cuestión de mi proyecto, si no fichaba allí los materiales encontrados para luego probar clasificaciones posibles, que al momento que unx las elabora son tan visibles que parece ilógico no haber podido hacerlas antes. Tampoco hubiera podido sintetizar los componentes del proyecto en una exposición oral sin los mapas y cuadros sucesivos que bosquejaba allí. Tampoco podría haber recuperado el día a día del proceso ni esos días en los que, como todx principiante, la sensación es la de saltar al abismo, como cuando unx visualiza por primera vez todo el proyecto, se comunica por primera vez con su directorx o hace una primera aproximación al campo –en calidad de investigadorx, porque en mi caso el campo lo recorro casi cotidianamente–.

Además, el diario de tesis es testigo –o sostén– de lo que unx va sintiendo en el camino: la emoción de disfrutar por lo apasionante de la temática y la crisis de sentir que el tiempo pasa y no hay avances. El diario de tesis es un instrumento clave para objetivar el propio proceso, volverse espectadorx de la propia obra. Frenar, mirar, comparar entre las propias producciones, descubrir avances. Son pequeños pasos: algunos días implican solo una frase que sintetiza largos párrafos de investigaciones importantes para el estado de la cuestión; otros días “simplemente” se define un verbo para alguno de los objetivos, verbo que hay que estar dispuestx a cambiar hasta el último día. Es parte del proceso, es esperable y no está mal. Como hoy sé –sabemos– que no estuvo mal parecer ambiciosxs al principio, cuando avanzar en el recorte del problema parece misión imposible. Luego de aprender, acompañada y cuidada, a sentirme cómoda –o más segura– en la toma de decisiones, que es autónoma pero nunca en absoluta soledad; luego de amigarme, de a poco, con lo arduo de la tarea de investigar; hoy volver al diario de tesis es también encontrar opciones metodológicas para futuras investigaciones, porque es un camino que sigue y seguirá. Porque, pese a que al principio sea “abrumadora tanta indefinición”⁴⁵, es parte del proceso aprender a ser paciente con unx mismx y con la investigación.

Como espectadora del propio proceso y proyecto, al releer el diario de tesis elaborado en el Taller, puedo identificar algunos obstáculos con los que me encontré en el camino, propios de la práctica de la investigación como tal, así como de la apropiación y construcción personal del oficio de investigar.

Luego de la elección del tema de investigación, era amplio el abanico de posibilidades que se me presentaba para avanzar en la construcción del problema. El escaso desarrollo de estudios en la temática desde el campo de las Ciencias de la Educación que me sirvieran de anclaje u orientación y el interés personal en la temática, que me llevaban a querer investigarlo “todo”, hicieron que el recorte fuera especialmente difícil. A medida que definía los posicionamientos teórico-disciplinares desde los cuales me posicionaría en el estudio, pude especificar el recorte del problema, encontrando sucesivas formas con las que nombrar más adecuadamente aquello que quería investigar. Este recorrido se veía reflejado en la escritura de las múltiples versiones del planteamiento

⁴⁵ Diario de tesis personal, 14 de mayo de 2022.

del problema, con sus respectivas reformulaciones de objetivos de investigación, cuya definición me resultó uno de los obstáculos iniciales del proceso. Para abordar este obstáculo fue necesario que aprendiera a ser paciente, como escribía anteriormente, y que avanzara en la revisión de la literatura y en el desarrollo de los otros componentes de mi proyecto de investigación, tal como sugieren Achilli (2005) y Nacuzzi (2010), entre otras. Esto me permitía tener más claridad del estudio en su conjunto para poder reformular el corazón del proyecto –sus objetivos– de manera cada vez más coherente y consistente.

En cuanto a la apropiación personal del oficio de investigar, como anticipaba más arriba, la escritura académica fue el gran obstáculo con el que me encontré. A pesar de la escritura de distintos tipos de textos que habíamos ensayado a lo largo de la carrera, alcanzar una redacción sencilla y clara para que otrxs entiendan lo que yo quería decir fue (y es) una de las tareas más desafiantes a las que me enfrento en las distintas versiones del proyecto. En particular, *me* implica desaprender formas de escritura erróneas, complejas y hasta “enredadas”, que inicialmente no podía identificar porque las había naturalizado como parte de cierto “estilo personal” al escribir. Fueron las observaciones y comentarios de lxs otrxs espectadorxs del propio proyecto, particularmente los comentarios de la cátedra a las primeras versiones del proyecto, los que me permitieron identificar y enfrentarme a este otro gran obstáculo del proceso que fui abordando, con un poco de miedo, en las sucesivas instancias de reescritura propuestas.

Algunas tensiones en el proceso de presentar una obra: el camino a consagrarme como artista novel o *Licenciada*

Hace un tiempo, mientras me encontraba en el proceso creativo de un número artístico circense, escuché que alguien planteaba que además de la intencionalidad, los significados y sentidos que subyacen a su creación, la obra siempre la completan lxs espectadorxs. Lxs artistas proponemos escenas con contenido más o menos explícito –en los diálogos, la caracterización, la musicalización, la escenografía, etc.–, pero es muy difícil, en particular si se considera el tipo de producción que propone el nuevo circo o circo contemporáneo⁴⁶, que el público interprete *literalmente* esa intencionalidad. Unx

⁴⁶ Estilo genérico o variante histórica surgida a nivel internacional a partir de los 80 (...) Apuesta a la fusión con otras artes y a una puesta en escena que en general incorpora un argumento (...), utilizando casi exclusivamente el lenguaje corporal, con una fuerte apuesta a la eficacia en el uso del cuerpo y en el correcto manejo de la técnica de las distintas disciplinas circenses. (Infantino, 2013, p.285).

como artista construye su obra al detalle, cargada de sentidos, pero la “entrega” a un público que la interpretará desde sus historias, desde sus experiencias vitales o desde sus propios lentes o marcos de referencia, si hablamos en algunos de los términos que usamos en investigación.

La tensión –y diría que la esencia del arte– sucedería allí, en ese intersticio entre lo que propongo como artista y lo que lxs otrxs interpretan como espectadorxs. Retomando el proceso de construcción del proyecto y de la tesina, claro está que, palabras de por medio, los márgenes de interpretación –aunque existen– son menores que en el hecho artístico, que no está mediado por las palabras. Sin embargo, utilizar esa tensión como metáfora de lo recorrido este año me permite volver a ese “ir y venir” necesario entre lo que podría ser un “adentro” y un “afuera” de la propia investigación. En la búsqueda de que, aun cuando sea dejada a la libre interpretación de lxs espectadorxs, tanto el proyecto como la tesina sean la mejor versión, lo más coherente, clara y entendible que sea posible.

No me fue posible presentar esa tensión sin recurrir al arte, al menos como metáfora, porque como escribía al principio me resultaba inevitable que el arte mediara mi relato y toda mi investigación, porque como afirma Jelin (2019), toda pregunta de investigación crítica tiene una dimensión biográfica al darse en algún punto del cruce entre la biografía y la historia, y es deseable que así sea si lo que se pretende hacer es una investigación comprometida, “en la que nos jugamos como personas” (s/p). Para eso, como no deja de ser por momentos tediosa la práctica investigativa, es central poder sostener el interés y defender el tema –particularmente de unx mismx–.

¿Por qué destaco esto? Porque la primera que tuvo miedo y creyó inviable investigar el arte circense en la universidad fue Huilén, procurando durante varios meses defender con rigurosidad la legitimidad que sentía que le faltaba a un tema que poco había abordado durante el cursado de la carrera. Fue central para mí valirme de otros saberes, leer mucho, preguntar y aprender más. Conversar con otrxs, dejarme atravesar y estar disponible –con todo el cuerpo– a la investigación.

Como artista, pienso el proyecto como una parte, el anticipo de una obra, casi como si fuera el tráiler. Allí deberá quedar claro, para artista y espectadorx, de qué tratará la misma –o cuál es el tema y el problema de investigación construido–, en qué escenarios

se la pretende presentar –o qué antecedentes existen y con qué comunidad de diálogo se intentará dialogar–, desde dónde se crea, desde qué visión del arte y de lo social –o cuáles serán los referentes conceptuales de la investigación– y cómo se desarrollará, con qué materiales y qué escenografía –o mediante qué estrategia metodológica–.

No solo como artista, sino también como estudiante de licenciatura que comienza a ejercer su rol de investigadora, concibo mi proceso de investigación, mi proyecto y su producto, mi tesina, como una obra de arte o un número artístico, posiblemente, aéreo en mi caso o de malabares con fuego. Hay riesgo y decisiones que tomar en escena. Si el fuego se apaga, si el truco no sale, si la música se corta o si lx entrevistadx no responde, será necesario animarse a dar giros, tomar atajos antes descartados, tal vez, improvisar⁴⁷, registrar y fundamentar cada decisión. Sabiendo ahora que estas instancias, aunque parezcan finales –que efectivamente lo son, si se lo piensa en términos del plan de cursado de la carrera–, son tareas de inicio, no de final. Sabiendo que se espera constituya un buen trabajo, pero propix de unx Licenciadx, cual artista novel, no consagraadx (Carlino, 2003).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde libros.
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Infantino, J. (2013). El Circo de Buenos Aires y sus Prácticas: definiciones en disputa. *Ilha Revista de Antropología*, 15(2), 277 - 309. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2012v14n1-2p277>
- Infantino, J., Sáez, M. L. y Schwindt Scioli, C. (2021). *Pedagogías circenses: experiencias, trayectorias y metodologías*. Club Hem Editores.

⁴⁷ Estas situaciones referidas a imprevistos en escena están extraídas de la experiencia personal del estreno de un número artístico con abanicos de fuego en 2021.

- Jelin, I. (octubre de 2019). *Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias/saberes*. XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Sirvent, M. T., (1999). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Ficha de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Wright Mills, C. (1964). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

LA INVESTIGACIÓN, UN PROCESO QUE OCULTA SENTIMIENTOS Y DECISIONES.

Noelia Prieto

noesoleprieto@gmail.com

Siempre se hace alusión a los sentimientos que una/un estudiante tiene al momento de ingresar a la carrera, muchos de ellos relacionados con la ansiedad, la incertidumbre, la alegría, la nostalgia, la felicidad, la curiosidad, entre otros. Estos se vinculan al pasaje de la secundaria a la universidad, a retomar nuevamente los estudios luego de muchos años, a ser la/el primera/o de la familia en acceder al nivel superior... En fin, sea cual fuere el motivo, los sentimientos siempre están presentes.

Esto mismo sucede en el último año de la carrera, en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación las/os estudiantes se encuentran atravesados por muchos instantes de alegría y felicidad, vinculados al momento de la carrera, así como también ansiedad, incertidumbre, nostalgia, curiosidad por lo que se viene a futuro y lo que se termina.

El “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”, constituye una de las materias más importantes del quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Su nombre ya dice mucho, seguramente dos palabras resonaban y se repetían en la cabeza de muchas/os, pero particularmente en la mía. “Investigación” y “tesina”, se relacionaban y se fusionaban en este último año de cursada, ya que no es lo mismo que cursar materias, sino que “es una actividad en la cual no se perciben metas intermedias, que exige una gran autoorganización y que carece de parangón con cualquier otra tarea académica antes intentada” (Carlino, 2003, p. 2). Este relato forma parte del proceso de cursar el quinto año de la Licenciatura, pero específicamente se enmarca en la elaboración del proyecto de tesina.

La construcción de dicho proyecto no es poca cosa, se requiere poner en juego diversos saberes adquiridos y emergen cuestiones que se desconocen como formas de escritura, reglamentos, tiempos propios e institucionales, etc. Tenti Fanfani (2010)

plantea que “muchos gajes del oficio de investigador se aprenden haciendo investigación” (p. 59), es en la propia práctica investigativa que se sigue aprendiendo –ya que contábamos con una base de las materias Investigación I, relacionada con lo cuantitativo; e Investigación II, vinculada con lo cualitativo– y se aprende sobre el tema elegido.

La elección del tema es un momento en el que una/o se siente dentro de una calesita, en la que das vueltas sobre todos los posibles temas a elegir, pero ninguno se convierte lo verdaderamente bueno para ser seleccionado y realizar investigación sobre ello. Nacuzzi (2010) lo expresa claramente: “La condición principal para que una tesis nos proporcione satisfacción intelectual es que el tema nos guste, nos resulte atractivo, tengamos ganas de conocer más sobre él o constituya un reto investigar sobre él” (p. 16). Aquí es importante comenzar con la revisión bibliográfica para descartar temas que no son de interés o aquellos difíciles de abordar.

Relacionado con lo anterior, las primeras actividades del taller con respecto a invitarnos a rever las materias que nos gustaron, la bibliografía, la indagación de medios de comunicación, etc., aportan y nos dan ese tiempo para reflexionar y pensar sobre qué nos gustaría investigar.

En mi caso, eran posibles dos temas para investigar. Uno de ellos vinculado con la interculturalidad, y el otro, con la pospandemia y las tecnologías. Con el tiempo comprendí que este último tema me gustaba más, en este sentido, la revisión bibliográfica me otorgó pistas para descubrir cuál era el tema más viable para realizar. Este tema me proporcionaba una elección más clara de directora de tesis, sumado a que en él se “conjuga(n) las historias personales, la formación, los intereses, las historias de vida, las perspectivas teóricas e ideológicas” (Sirvent, 2018, p. 165). Además, uno de los motivos de su elección fue que ninguna/o de mis compañeras/os abordaba la pospandemia y las tecnologías. Luego de mucha reflexión, considero que los temas elegidos por cada estudiante no son casualidad, sino que tienen mucho de nosotras/os, nos identifican y nos asombran.

Por otro lado, en la elección de tema son de gran ayuda las anotaciones realizadas en un diario, en el celular, en una hoja, ya que este ejercicio “capta ideas marginales: ideas diversas que pueden ser sub-productos de la vida diaria, fragmentos de conversaciones oídas casualmente en la calle, o hasta sueños” (Wright Mills, 1904, p. 207), que

posteriormente cuando se piensa y se reflexiona, se convierten en preguntas de investigación, objetivos, etc. No importa en qué parte del proceso una/o se encuentre, siempre es interesante volver sobre esas anotaciones para no perder el norte.

No obstante, debo admitir que el momento inicial del proyecto, al no ser una secuencia lineal (Achilli, 2005), es una instancia de caos y “tragedia”. Hay diversas cuestiones por abordar y pensar, como la construcción del problema, el estado del arte y el marco teórico. En este sentido, como las distintas actividades del taller están pensadas en relación con los apartados del proyecto, sirven para ordenar la información, ir por partes y comenzar a construir, paso a paso, el escrito. Considero que son valiosas para las/os estudiantes, a pesar de que algunas veces sentí que no llegaba a cumplir con esas actividades –o por lo menos, no como a mí me hubiese gustado– por cuestiones de tiempos, porque decidí tarde el tema de investigación y siempre estaba un paso más atrás de lo que se planteaba en las clases.

También, a la hora de delimitar sobre quiénes realizar la investigación, en mi caso estaba segura de que quería hacerlo con estudiantes. No obstante, decidí renunciar a esa idea principal, ya que comprendí que sería más interesante realizarla sobre docentes de mi misma universidad, debido a que tuve la oportunidad de transitar mi cursada en esta casa de estudios durante la prepandemia, la pandemia y la pospandemia. Al principio, la idea era investigar de forma aleatoria las clases de las/os docentes de la universidad y encontrar quiénes utilizaban tecnologías en sus prácticas y quiénes no, considerando lo atravesado en la pandemia y una resolución⁴⁸ emitida por la universidad que permite virtualizar hasta un 50% de la propuesta educativa.

Por otra parte, luego de conocer el tema principal, la construcción de los distintos apartados del proyecto, como la introducción y el marco teórico, no presentaron graves problemas. Si bien se modificaban a raíz de nuevas lecturas encontradas o presentadas por profesoras y compañeras/os, siempre mantuvieron una estructura y sus cambios no generaban grandes inconvenientes. Después de todo, tal como plantea Nacuzzi (2010), luego de invertir tanto en lecturas, una/o siente que avanza con la escritura del proyecto y poder sortear estas partes es una satisfacción increíble, porque la información está, solo hay que encontrar cómo plasmarla.

⁴⁸ Específicamente la Resolución 235/22 de la Universidad Nacional del Sur.

En lo que respecta al estado del arte, en un comienzo significó un desafío, debido a que el recorte temporal de mi proyecto se centraba en la pospandemia y no me permitía encontrar investigaciones actuales sobre el tema por la inmediatez del contexto. Por ello, ante las recomendaciones de la cátedra, decidí construirlo con investigaciones desarrolladas sobre el objeto de estudio en la denominada “prepandemia” e incluí aquellas investigaciones que se centraban en lo ocurrido durante la “pandemia” para arribar a la “pospandemia”. De esta manera, reconocía que este apartado no tendría un cierre significativo hasta el momento de la entrega final del proyecto para que aporte la mayor cantidad de estudios realizados en la actualidad.

De acuerdo con Sirvent (2018), somos investigadoras/es y, al serlo, nos convertimos en artistas que vamos dando forma a la escultura final, pero como artistas también sabemos reconocer cuándo una obra no es perfecta, hay algo en nuestro interior que nos habla y nos hace pensar que algo se encuentra mal. Esto mismo me sucedía a mí: si bien avanzaba en la construcción del proyecto, existía un pensamiento que me decía que algo no estaba bien, pero no sabía identificarlo o no lograba comprender el “error”.

A mediados de noviembre, momento en el que comencé a pensar y elaborar el apartado del proyecto que se relaciona con la estrategia metodológica, tomé la difícil decisión de cambiar el objeto de estudio, por lo que sufrían cambios el marco teórico, las preguntas de investigación, los objetivos y el planteamiento del problema. Al llegar a este apartado e imaginar con qué me encontraría en el campo, comprendí que no eso era lo que me interesaba, no quería investigar prácticas que no incluyeran tecnologías. Nunca es tarde para encontrar el rumbo nuevamente, por ello decidí incluir solo a docentes que incorporen tecnologías en sus clases.

Al respecto, Piovani (2018) expresa que “en la práctica no se puede concebir una investigación que - por más prolija y completamente planificada que este- no exija decisiones posteriores mientras se va desarrollando, no presente situaciones imprevistas” (p. 81), pero particularmente no me lo esperaba. Fue un momento angustiante y frustrante, que en esa altura del año implicaba un cambio que debía resolver rápidamente.

En ese instante comprendí y reconocí “con angustia, desilusiones y sentimientos de frustración, que la investigación no es un proceso lineal, sino, por el contrario, es un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes” (Sirvent, 2018, p. 170). La

calesita que mencionaba al principio se encuentra, en realidad, presente en todo el proceso de investigación, en la cual la toma de decisión es un aspecto característico. Así, decidir cambiar el objeto de estudio fue la decisión adecuada y en el momento justo.

Por otra parte, el rol de la directora de tesis fue de gran ayuda para apoyar la decisión y confirmar que el cambio era acertado. También, constituyó una referente y un salvavidas en todo el proceso –que considero que continuará siéndolo–. Cuando sentía que lograba avances en el proyecto, se lo comunicaba para que ella realizara comentarios, sugerencias y correcciones. Siempre me alentó, resaltando lo bueno del proyecto, brindándome confianza y, a veces, soportando mis catarsis e intentando comprender las ideas mezcladas dentro de mi cabeza, mis idas y vueltas.

Esas idas y vueltas siempre están, es por ello que coincido con Sirvent (2018) cuando expresa que “es importante darse tiempo para asombrarse hasta “vislumbrar algo”, para preguntarse ¿qué es esto?, para gozar” (p. 169). No siempre existe inspiración para escribir, relacionar y buscar nueva información, se requiere de un tiempo de distancia para volver a mirar el proyecto con otros ojos y descansada/o. De nada sirve pasar muchas horas frente a los textos, computadora, libros, etc., si estamos ante un momento de bloqueo de escritura.

Además, esto se relaciona con que la/el autor/a siempre sabe o entiende lo que quiere expresar, por lo que se dan por sentado muchas cuestiones que son necesarias aclarar. Aquí destaco los distintos borradores entregados a la cátedra y a los grupos de lectura y escritura, debido a que brindaron su visión constructiva con comentarios y sugerencias. Eran espacios donde se confirmaban ciertas dudas con respecto a la escritura y, a veces, servían para leer o escuchar palabras de aliento y comprender que estabas en el buen camino. En esas distintas entregas y devoluciones una/o se comprometía a brindar una versión más acabada del proyecto para, luego, volver sobre él y seguir con su construcción.

Después de todo, si me preguntan qué es la investigación, respondería que es un proceso que oculta sentimientos y decisiones, debido a que lo único que llegan a ver diversas personas es el producto “final” o el producto en construcción, pero no pueden ver todas las decisiones que hay detrás: las escrituras, los cambios de rumbo, las idas y vueltas, el tiempo invertido en lecturas y reflexiones, el distanciamiento, las charlas con

compañeras/os, familiares, amigas/os, en las que realizamos catarsis; así como tampoco pueden notar que todo eso siempre se acompaña con sentimientos, algunos buenos y otros malos.

Además, vinculado con lo anterior, Carlino (2003) expresa que las/os tesisistas experimentan, en este proceso de escritura del proyecto, sentimientos de soledad y aislamiento llegando a “sentirse culpables de sus dificultades, ya que –al creerse los únicos que pasan por ciertos problemas– piensan que son ellos a quienes les cuesta tanto, en vez de reconocer que es la tarea la que impone a todos desafíos” (p. 4). Esto da cuenta de que en realidad no estamos solas/os, es un proceso que es colectivo porque lo llevamos adelante con nuestro/a director/a de tesis, con las profesoras de cátedra, con nuestras/os compañeras/os que se encuentran en la misma situación, siempre acompañando y apoyando. En un primer momento, como estamos acostumbradas/os a realizar actividades en grupo a lo largo de la carrera, se pueden experimentar sentimientos de soledad y aislamiento por el tipo de escritura individual; con el tiempo reflexionás que no estás sola/o: el simple hecho de acompañarse con un mate, cada una/o con su escritura o lectura, implica una construcción solitaria, pero con otras/os.

Finalmente, la investigación es un proceso que es particular y singular, atravesado por diversos sentimientos y decisiones, distintas idas y vueltas, en la cual sucede que “no siempre este tránsito es placentero, hasta que se aprende a ‘amarlo’ y a gozarlo” (Sirventi, 2018, p. 170). El proyecto de tesina y, luego, la tesis son creación nuestra, que deviene de nuestros gustos, nuestra historia, nuestro camino y recorrido por la Licenciatura como estudiantes y, al final, una/o entiende que disfrutó del proceso y que todo lo vivenciado es parte del mismo.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde libros.

Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la FFyL-UBA.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En J.I. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp.74-92). CLACSO.
- Resolución 235 de 2022 [Consejo Superior Universitario]. Hibridación Educativa. 28 de abril de 2022.
- Sirvent, M. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suarez., J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Editorial Teseo.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, 20, NEES, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Wright Mills, Ch. (1994). *Apéndice sobre Artesanía Intelectual en la imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

ARRANCAR POR EL FINAL. RELATO DE UNA CONSTRUCCIÓN ATÍPICA DEL PROYECTO DE TESIS

Francisco Saenz

francisco.saenz@uns.edu.ar

Un inusual punto de partida

De forma atípica a la mayor parte de los procesos de elaboración del proyecto de tesina en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), mi proyecto dispuso su piedra fundamental hacia fines de noviembre del año 2021, antes de iniciar el último año de cursado de la carrera. En ese momento se abrió la postulación a las Becas de Apoyo a la Investigación de la UNS y me propuse firmemente postularme.

En ese momento no sabía qué tema quería investigar. Exploré mis anotaciones – que compilo desde que ingresé a la universidad – sobre aquellos temas que me despiertan preocupación, interés o curiosidad. También pensé otros temas nuevos y elaboré una planilla, en la que se aparecían temáticas que iban desde las prácticas docentes universitarias a los procesos de aprendizaje de la física, pasando por los motivos de elección vocacional y las dinámicas de asesoramiento pedagógico universitario. Eso me permitió detectar algunas cuestiones que allanaron el camino: mi campo de interés ya estaba puesto sobre la universidad y, en particular, sobre la UNS. Recuerdo que Achilli (2005) propone pensar el tema de investigación como tema/lugar y ahora le encuentro el sentido a ese consejo. Leí trabajos sobre cada uno de esos temas y realicé una exploración mediante hipervínculos, construyendo una suerte de red que incluso llegaba a conectar los distintos temas entre sí.

En ese momento, en el cual sumaba certezas y, a la vez, más preguntas, me di cuenta de que requería una voz externa, una voz experta y, sobre todo, una voz en la cual yo confíe y me identifique. Casi sin pensarlo, supe que debía contactarme con una docente con quien había tenido una grata y enriquecedora experiencia como estudiante, con quien compartía ya un Proyecto Grupal de Investigación y que contaba con sobrados antecedentes de investigación en varias de mis áreas de interés. Para mi suerte, ella aceptó con gusto acompañarme en este proceso. Nos reunimos de manera virtual. Yo tenía la

inocente esperanza de que una reunión bastara para que ella me indique cuál de mis opciones elegir. Lejos de ello, me invitó a reflexionar sobre cada una, mediante preguntas que me condujeron a un proceso de introspección, rozando cuestiones tan variadas como mi posicionamiento ético-político, la viabilidad de la investigación y mis expectativas de cara a la inminente tesis de licenciatura. Sería una práctica anticipada de la propuesta de Eco (1982) en Nacuzzi (2010) respecto a las cuestiones relacionadas a la elección de un tema: correspondencia con los intereses del estudiante, viabilidad de las fuentes y de su análisis, y concordancia con las capacidades del investigador. Así es como terminé aquella videollamada con nuevas preguntas, con un camino en frente que desconocía, pero que había empezado a recorrer. Apremiado por los plazos de la convocatoria, luego de nuevas lecturas y apuntes, decidí elegir como objeto de estudio el abandono estudiantil universitario.

La temática del abandono estudiantil no me es ajena. Desde una perspectiva amplia, yo atravesé ese proceso en el 2015, cuando en mi primer año como estudiante universitario decidí no continuar la carrera de Ingeniería Mecánica para cambiarme al Profesorado en Física en la UNS. Justamente en el transcurso de tales estudios me impactó observar el proceso de desgranamiento que atraviesa el estudiantado en prácticamente todas las carreras. En varias ocasiones me impliqué personalmente en la decisión de compañerxs de abandonar sus estudios, cuestión que encontró un carácter político cuando presidí el Centro de Estudiantes de Física, Geofísica y Óptica. Ya en el 2018, cuando finalizaba mis estudios de profesorado, me desempeñé como tutor alumno y me enfrenté a la enorme tarea profesional de promover la permanencia estudiantil.

Posteriormente, en el año 2021, ya graduado como Profesor en Física (en ejercicio como ayudante de cátedra en el primer año de la Licenciatura en Física) y como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, fui designado en el cargo de Coordinador de Acciones Tutoriales en el Departamento de Física. A lo largo de esta trayectoria laboral fui capaz de dimensionar no solo la magnitud del abandono estudiantil en el Departamento, sino también su enorme complejidad. Me encontré con estudiantes que consideraban abandonar o que ya habían tomado esta decisión por diversos motivos y por circunstancias que me eran inimaginables antes de ejercer este rol. Estudiantes desmotivadxs, agotadxs, que se sentían incapaces, frustradxs, maltratadxs por el

profesorado, sorprendidxs por una carrera o una universidad muy distinta a la que esperaban, apremiadxs por las necesidades económicas y laborales o imposibilitadxs de responder a sus compromisos académicos por atender las necesidades familiares, conforman parte de la diversidad de situaciones que debí atender. Fue un trayecto cargado de experiencias gratificantes y exitosas, aunque también de cuentas pendientes e incógnitas sobre cómo desarrollar esta labor de mejor manera.

Ya tenía claro que me interesaba estudiar el abandono estudiantil en el Departamento de Física de la UNS. Particularmente, quería responder a la pregunta: “¿Qué motiva a lxs estudiantes del Departamento de Física a abandonar sus estudios?”. El resto del proceso de construcción de la investigación tuvo un carácter particularmente burocrático: ante la necesidad de presentar mi candidatura a la beca en pocos días, me propuse elaborar un proyecto lo más coherente y viable posible, a sabiendas de que no contaba con el tiempo necesario para desarrollar de manera auténtica procesos tan necesarios como la reflexión, la relectura y la reflexividad. Con un enorme apoyo de la docente a quien consulté, que sería la directora de este proyecto, fui capaz de presentar un escrito que cumplía con todos los requisitos solicitados y que respondía a aquello que yo deseaba conocer. El proyecto que presenté se tituló: “Abandono estudiantil en las carreras del Departamento de Física de la Universidad Nacional del Sur, entre los años 2016 y 2020” y propuso un estudio de enfoque mixto, en el cual se planteó como objetivos comprender aquellos aspectos que inciden en la deserción de los estudiantes del Departamento de Física de la UNS.

Otros tiempos, nuevas miradas

El ciclo lectivo 2022 inició y, con este, la cursada en la materia “Taller integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”, asignatura que se encuentra en el último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS. En las primeras semanas de clases, como ya tenía un proyecto de investigación confeccionado (que lejos estaba de ser un proyecto de tesis), me propuse –a la par de mis compañerxs que aún exploraban diversos temas de estudio posibles– ampliar mis lecturas académicas sobre el tema. Con más tiempo y, sobre todo, con *otro* tiempo, fui capaz de realizar una aproximación más significativa y crítica de trabajos nuevos y viejos. Cada una de esas lecturas modificó mi visión sobre el plan que había elaborado. En ese proceso,

mis expectativas y ambiciones sobre el proceso de mi proyecto de tesis rondaron entre el mayor optimismo, cuando pensaba que ya tenía prácticamente todo listo, al pesimismo, cuando diversos procesos de autocrítica llegaban a poner en vilo los pilares de aquel proyecto de investigación que había presentado. Luego de oscilar entre ambos polos y detectar ya varias cuestiones que deseaba modificar en mi trabajo, comprendí que me quedaba recorrer un largo trayecto de trabajo y aprendizajes. Ya participaban en estos cuestionamientos mis expectativas de lograr un gran trabajo, de satisfacer los requerimientos de las docentes y de probar mis noveles habilidades como investigador. A sabiendas de que este trabajo no debía ser una mera compilación crítica de información académica –a pesar de que en el plan de estudios figure bajo el nombre de “tesina” –, sino que estaría mucho más cerca de ser un primer paso de investigación original, aquello que Eco (1982) en Nacuzzi(2010) entiende como tesis.

Las docentes de la materia nos adelantaron que realizaríamos una serie de actividades que guiarían la construcción del proyecto. En ese momento, cómo abordaría las propuestas de la cátedra era para mí una incógnita. ¿Tendrían sentido desde mi punto de partida, ya teniendo un proyecto armado?, ¿debería seguir un camino alternativo?, ¿qué sucedería con las actividades grupales? Desde la primera de estas actividades me propuse evitar buscar una respuesta anticipada a estas incógnitas y, así, dejarme llevar por las propuestas de la cátedra y que la experiencia responda aquellos interrogantes.

Ya desde la segunda de las consignas, orientada a realizar un primer recorte del tema de estudio, observé que la ventaja de haber definido un tema y elaborado un proyecto también tenía una contracara: desde el inicio de este proceso de reelaboración, cada decisión implicaba la revisión y posible modificación de la totalidad de la propuesta. Por ello, con las paulatinas modificaciones no tardaron en llegar variadas inconsistencias entre las partes del trabajo, cuya solución fue realmente desafiante. Aportar coherencia al trabajo implicó tomar decisiones, que muchas veces supuso dejar pasar algunos días para “mirar de lejos” el problema, alejándome de la inercia y de la sobrevaloración de algunos aspectos del proyecto, de los cuales a veces nos enamoramos, pero que a veces representan –siguiendo la analogía– un amor no correspondido.

Así continuó el proceso durante el primer cuatrimestre, marcado por reelaboraciones que implicaban un trabajo sobre una estructura ya armada y con muchas

decisiones tomadas, en el que cada pequeña modificación implicaba un arduo trabajo. En esta etapa se trató de adecuar la propuesta de investigación al formato y la exigencia de un proyecto de tesina. Esto implicó reconfigurar la estructura, suprimir componentes y fusionar otros, así como también revisar y reescribir componentes nodales como el marco teórico y el estado del arte. Fue una etapa marcada también por sucesivos ciclos, en los cuales una lectura o un comentario me llevaba a explorar nuevas propuestas, que aportaban modificaciones al texto del trabajo hasta llegar a un proceso de agotamiento y aparente estancamiento. En ese momento, el ciclo volvía a empezar.

El primer cuatrimestre culminó con la actividad 10: la entrega del primer borrador del proyecto de tesis, que me invitó nuevamente a retroceder unos pasos y desarrollar una reescritura lo más coherente y cohesiva posible. El desafío se sintetizó en textualizar la investigación (Carlino, 2003). Para ello, afortunadamente mi directora supo acompañar los procesos de decisión con aquel punto de equilibrio entre acompañamiento y oferta de libertad, que caracteriza su estilo de dirección. En este proceso, producto especialmente de las devoluciones de las docentes de Taller Integrador, tomé la decisión de limitar el enfoque del trabajo al cuantitativo y extender el recorte temporal, resituando su inicio en el año 2003. Asimismo, debí realizar varios ajustes de formato, entendiendo a la tesina en tanto texto que debe satisfacer pautas y condiciones formales determinadas por el contexto institucional (Marradi *et al.*, 2007).

Mucho trayecto recorrido, pero aún más por avanzar

Pasó el receso de invierno, y ya en las primeras semanas del segundo cuatrimestre fue visible cómo los ritmos marcados por la materia se aceleraron, así como también lo hizo mi ritmo de avances, evidenciando ciertos aprendizajes del oficio de la investigación (Wright Mills, 1994). A partir de la actividad 12 apareció en la cursada un nuevo componente: ahora la respuesta a las consignas de la cátedra –además de ser evaluadas por las docentes– serían revisadas también por dos compañerxs a través de los grupos de lectura y escritura. Aquí tuve la suerte de compartir grupo con dos compañeras en quienes confío y que tomaron esta tarea con la responsabilidad y la entrega que requiere, sin olvidar el carácter humano del proceso de evaluación y acompañamiento. Con el correr de las co-correcciones, al interior de cada grupo logramos adentrarnos en los proyectos de lx otro, lo que paulatinamente permitió que, en nuestras conversaciones, tanto al

interior como por fuera del aula, surjan valiosas propuestas, interrogantes y recomendaciones.

De esta manera, el proceso de elaboración de tesis halló en el segundo cuatrimestre un carácter progresivamente más continuo, en el cual ya sea mediante nuevas lecturas, reescrituras o incluso conversaciones casuales, el proyecto lograba avances significativos. Esto se vio favorecido por mi concurrencia a las consultas, a partir de las cuales una docente recientemente incorporada a la cátedra se interiorizó en el proyecto y lo acompañó con suma dedicación; así como también por la incorporación de quien fue el año anterior mi profesora de Investigación Educativa como codirectora del proyecto, a quien concurrí en numerosas ocasiones.

Otra dimensión sumamente relevante, en particular durante el segundo cuatrimestre, fue lo grupal. Para este momento, junto con mis compañerxs habíamos compartido experiencias al interior del taller, en materias optativas y seminarios; afortunadamente también tuvimos la posibilidad de encontrarnos en algunas ocasiones por fuera del contexto de clase, momentos en los cuales no faltó la catarsis, así como tampoco la escucha atenta, el acompañamiento y la empatía. En ese punto me percaté de que este proceso de aprendizaje y construcción había adquirido un carácter colectivo y, de esta manera, se cargó de calidez, tan necesaria cuando las responsabilidades y los esfuerzos pueden resultar agotadores.

Hacia mediados de octubre me llegó una propuesta sumamente especial: mis compañerxs de militancia política me invitaron al proyecto radial que llevan adelante en Radio UNS: *Todos los Fuegos*. Como fiel oyente del programa, no dudé en aceptar su invitación y propuse que conversáramos sobre el abandono estudiantil universitario (tema de mi tesis). Una semana transcurrió entre la invitación y el programa, semana que estuvo cargada de reflexión. El cambio radical de interlocutor, que pasaba de ser mis compañerxs y docentes al público general de la radio, compuesto principalmente por docentes y estudiantes, me llevó a preguntas inéditas sobre mi investigación: ¿En qué sentido este trabajo es interesante para el estudiantado?, ¿qué es lo que sé y qué es lo que no sé sobre el tema?, ¿en qué medida puedo considerarme experto en la temática? Conversé y ensayé algunas líneas de reflexión en charlas con amigxs y allí observé que, a pesar de que me quedaban muchos aprendizajes por delante, los arduos meses de lectura y trabajo me

habían permitido comprender con cierta profundidad esta temática. Eso, combinado con la experiencia en distintos roles tutoriales, me permitió concluir que sí tenía algo que decir sobre el abandono.

Otra reflexión que surgió en aquellos días tuvo que ver con el posicionamiento ético-político en la investigación. Si bien ya lo había pensado y desarrollado en el proyecto, me di cuenta aquí de la implicancia que puede tener esta toma de postura en el mensaje implícito que comunica el trabajo. Fue enfrentarme a la necesidad de posicionarme, con intencionalidad política, e insertarme en un campo de tensión social (Sirvent, 2018). Desde allí me propuse pensar el proyecto de tesina –y la tesina en sí– como un texto destinado no solo al potencial jurado y a un selecto grupo de oyentes académicxs, sino también al público general: docentes, padres y madres de estudiantes, lxs actores de la gestión universitaria y, sobre todo, estudiantes del presente, del pasado y del futuro, que pudieron o no completar sus estudios y cuya experiencia seguramente será interpelada por este trabajo. De esta manera, la experiencia de participar en el programa se transformó en la epifanía que me permitió enfrentarme a aquel “segundo desafío” que plantea Sirvent (2018), respecto a “asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana” (p. 162), que implica hacer del contexto de descubrimiento un campo de cuestionamiento, interrogando no solo aquello que se desconoce, sino también la validez de los conocimientos ya existentes. A partir de ello, me enfrenté a preguntas como “¿Con qué conceptualizaciones sobre el abandono estoy de acuerdo y con qué teorías en desacuerdo?”, “¿qué posicionamientos ético-políticos se encuentran inscritos en mi posicionamiento teórico-conceptual?”.

El día del programa llegué al edificio de Radio UNS con mi *tablet* bajo el brazo, cargada de anotaciones, archivos y documentos, buscando contar con una apoyatura de información para la diversidad de preguntas que podrían surgir. Mientras aún continuaban la sección anterior ingresé a la sala, saludé silenciosamente a todxs y me senté en el lugar que tenía reservado. Rápidamente llegó la sección en la que se me entrevistaría. Para mi tranquilidad el programa transcurrió de manera apacible. Quedaron palabras en el tintero, pero me sentí capaz de comunicar aquello que sabía y me llevé interesantes interrogantes. Aun así, fue en el ínterin de la entrevista que me hice consciente de la enorme

responsabilidad que implica una cualidad propia de la investigación social: que los objetos de estudio son, a la vez, sujetos (Sirvent, 2018).

Ya en la recta final de la materia, se nos propuso presentar oralmente los avances del proyecto de tesina ante el curso, nuestras directoras y el público que desee asistir. Debo decir que la fecha de esta presentación me llegó en un momento complejo, justo en medio de un proceso de amplia autocrítica a la propuesta y sin tiempo de ofrecer, de manera adecuada, soluciones superadoras a los interrogantes abiertos. Por ello la presentación no fue un momento grato y considero que ello se reflejó en la calidad de esta. Evidentemente, no podía presentar con firmeza aquellas cuestiones sobre las cuales, apenas desde el día anterior, buscaba una alternativa porque no me convencían. De todas formas, fue un momento a superar. Me propuse afrontar esta situación y entender las críticas de la devolución desde una mirada constructiva, de cara a todo lo que aún se podía mejorar del trabajo.

Sin embargo, avanzaron los días y las soluciones a aquellos interrogantes no aparecían. Entonces decidí realizar una nueva exploración bibliográfica, a partir de materiales presentes en cuatro de las bibliotecas de la universidad, que me ofreció algunas pistas: el trabajo de Miriam Aparicio (2008) me abrió las puertas a categorías sumamente valiosas como la de “procesos” (referida a ciertas experiencias psicosociales que atraviesan lxs estudiantes), la cual incluso había incorporado de manera coloquial en el proyecto y ahora podía considerarla en mi marco teórico. A pesar de ello, quedaban aún dudas centrales acerca de los objetivos, las hipótesis, los alcances, el marco teórico y la metodología del trabajo.

Los plazos requirieron de mi parte una actitud resolutiva, que también me permitió poner los pies en tierra y avanzar sobre lo que sería la versión final. Cada semana me reuní al menos una vez con mi directora, mi codirectora y las docentes del taller en un proceso de iteración, en el cual, conmigo como mediador, se producían interesantes debates sobre algunas de las decisiones relacionadas al trabajo. Cada una aportó su punto de vista y se focalizó en su fuerte, lo que me permitió responder con su apoyo a la enorme cantidad de dudas que persistían.

Apenas una semana antes de la entrega de la última versión, mi directora me envió información sobre una conferencia que se daría más adelante, en la cual se presentaría el

trabajo “Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay” (Fernández *et al.*, 2022). Quizás porque justo en ese momento me encontraba viajando y contaba con cierto tiempo libre, busqué acerca de lxs autorxs y resultó que hacía una semana desde que aquel trabajo había sido publicado. Decidí descargarlo, lo leí y allí encontré nociones sumamente interesantes, por lo que realicé una nueva exploración por hipervínculos y encontré una línea de investigación en el tema que aún no había explorado. De esta manera, pude incorporar conceptos como “fuentes de desigualdad”, que me permitieron fortalecer desde la justificación al marco teórico y metodológico del proyecto, a la vez que resultaban adecuados a la estructura que la propuesta tenía hasta el momento. No podría decir que ese trabajo fue la solución a todos los pendientes de mi proyecto, pero sí fue la llave que me permitiría trabajar en su respuesta.

A contrarreloj, pospuse mis compromisos y me aboqué a modificar el trabajo. De repente parecían alinearse justificación, objetivos, hipótesis, estado del arte, marco teórico y metodología. Encontraba por primera vez un trabajo que no solo era coherente, sino que también me gustaba, interesaba y enorgullecía.

De esa manera, el viernes 2 de diciembre de 2022 entregué a la cátedra la última versión –hasta ahora– de mi proyecto de tesis. Un texto imperfecto, con algunos pendientes, pero que da cuenta de aquello que me propuse investigar para concluir este trayecto formativo. Un texto que me convence, con una idea que me resulta apasionante y me interesa desde un punto de vista académico, ético, político y profesional. Espero que, como anticipa Carlino (2003), la tesis sea solo el primer paso para seguir investigando aquello que siempre quise investigar.

Aprendizajes del camino

Quisiera cerrar este escrito sintetizando algunos de los aprendizajes que me resultaron más significativos, muchos de los cuales ya habían sido anunciados o advertidos por docentes, autores y compañerxs de años anteriores, pero cuyo aprendizaje significativo difícilmente se produce por otro medio que no sea la experiencia.

Aprendí que el proceso de elaboración del proyecto no es lineal. Está inherentemente cargado de idas y vueltas y está bien que así sea. Si bien podemos

plantearnos etapas en su confección, estas serán siempre orientativas. Nos encontraremos con que los nuevos avances modifican lo anterior y que nuevas lecturas y perspectivas pueden llevarnos a problematizar incluso aquello que ya considerábamos resuelto. Evidentemente, aquellas “secuencias” o “pasos” que plantean autorxs como Eco (1982) en Nacuzzi (2010) o Fernández (1992) en Nacuzzi (2010) son una orientación valiosa, pero no deben representar la expectativa de la práctica investigación.

Aprendí que no por gustarnos, apasionarnos o entusiasrnos con algún aspecto de la investigación, este será el adecuado. Dada la magnitud del esfuerzo implicado en el proyecto es fácil confundir argumentos racionales con los impulsos de nuestro deseo al interior de la investigación. Ante esta cuestión, son claves el tiempo, la escucha y la reflexividad, así como también el planteo de expectativas adecuadas sobre aspectos como el carácter prescriptivo de los resultados de la investigación (Sautu, 2010).

Aprendí que los tiempos, muchas veces, los marca el proyecto. Por más que nos propongamos fechas para alcanzar ciertos resultados, la imprevisibilidad y complejidad de este proceso implica ceder en nuestras expectativas y tomar los tiempos necesarios para desarrollar de manera significativa aquello que nos proponemos.

Aprendí que el trabajo de investigación (en este caso en la etapa de proyecto), por más que sea individual, será mucho más interesante y significativo si se realiza junto a otrxs. La mirada ajena resulta fundamental para detectar aquello que nuestra propia inercia, nuestra implicación o incluso nuestros conocimientos no permiten ver. Por ello, es fundamental escuchar la perspectiva del otrx, incorporar pausas en nuestro proceso y repensar –apoyadxs en la escucha– aquello sobre lo cual estamos avanzando. Esto cobra aún más relevancia al considerar lo que plantea Wainerman (2001): no se aprende a investigar en cursos de metodología, sino junto a un “maestro”. En este sentido, hacer investigación con otrxs –compañerxs, docentes, directorxs, cada unx con su experiencia– no es solo una manera de enriquecer nuestra experiencia, sino que representa el medio predilecto para adquirir el oficio de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde libros.
- Aparicio, M. (2008). *Las causas de la deserción en las Universidades Nacionales*. Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Fernández, T., Kunrath, R., y Trevignani, V. (2022). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En Nacuzzi, L. (Ed.), *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-26). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sautú, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación En C. Wainerman y M. M. Di Virgilio (Eds.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309-319). Manantial.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 29-39). Prometeo Libros.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J.I. Piovani, E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.), *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.
- Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE TESINA: UNA CUESTIÓN DE PREGUNTAS

Priscilia Nahir Vargas

priscilinahirvargas@gmail.com

Desde el punto de vista emocional, la tesis implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a preguntarse quién se es, quién se ha sido y quién se devendrá, tanto como para quién se es, para quién se ha sido y para quién se devendrá (Carlino, 2005, p. 6).

Me parece central partir de las palabras de Carlino (2005) para comenzar este relato, ya que son las preguntas en torno a la identidad y la biografía, el *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 2005), las que se ponen en juego al momento de comprender las siguientes preguntas: ¿Por qué hacemos lo que hacemos cuando investigamos?, ¿por qué hacemos un determinado recorte de la realidad y no otro? Desde estos interrogantes presento el relato que describirá el proceso de elaboración de mi proyecto de tesina durante el año 2022 en el marco de la asignatura “Taller integrador V: elaboración de tesina”, materia perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Cuando ingresé en el año 2017 a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, sin tener muy claro cuál era el alcance de la misma, había reparado en la siguiente descripción del perfil del graduado para orientarme: formación para desarrollar distintos tipos de investigaciones educativas. Mi interés se abocó a proyectarme como investigador en el campo de la educación, pero hasta ese momento nunca me había preguntado qué, por qué y, sobre todo, qué significa investigar. Estas tres preguntas son el eje vertebral de toda toma de decisiones en el marco de la elección de un problema de investigación, y el desafío, considero, es que no solo se basan en intereses personales, sino que la tesis pone en juego la identidad en diálogo con el contexto, en tanto investigación comprometida (Jelin, 2019).

Para responder al “qué”, inicié por recorrer antiguos trabajos prácticos que he realizado en la carrera en otras asignaturas, allí noté que mi mirada en cuanto a

problemáticas educativas, siempre estuvo puesta en el nivel primario, nivel que constituye una gran carga simbólica en mi biografía escolar, en el buen sentido de la palabra. Eso me permitió decidir aquella parcela de la realidad en la cual comenzaría a preguntarme diversas cuestiones, entre estas, la situación del mercado de trabajo docente del nivel primario. Sumado a ello, fue muy importante contar con los repositorios institucionales de tesis de otras universidades, de compañeros ya egresados, como así también de revistas de investigación educativa, para indagar en qué preguntas han ahondado otros investigadores sobre el asunto, en la búsqueda de encontrar vacancias, tal vez aportes, y sumar mi voz a discusiones en tendencia. Es sustancial acompañar la naturaleza de lo que se desea investigar, recuperando lo que hicieron otros (Sautu *et al.*, 2005). Es entonces que llamó mi interés la escasa investigación vinculada a mi objeto de estudio, ya que existe un incipiente –y de larga data– desarrollo de investigación de la caracterización del mercado de trabajo docente del nivel primario en tanto la oferta y la demanda de cobertura de cargos a escala local. ¿Ventajas? Podría sumar mi aporte a un campo poco explorado. ¿Desventajas? Me sumaba a un campo poco explorado.

Hasta aquí, encontrarme con tal panorama, demandó buscar referentes que me posibilitaran aclarar varios interrogantes sin respuestas, poner en cuestión también aquello que pensaba. De esta manera, los informantes claves fueron esenciales, especialmente la profesora Fernanda Negrín, docente de Educación Física de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial e integrante del sindicato SUTEBA⁴⁹, quien resultó fundamental para acercarme a nivel local en cuanto a mi objeto de estudio. El intercambio con la informante habilitó no solo repensar las preguntas que me había realizado, sino también la emergencia de otras, otra nueva y posible perspectiva de análisis de la situación, detectar posibles sesgos en mi mirada del problema y poner en juicio el sentido común. Esto me permite sostener lo dicho por Sirvent (2016):

No existe investigador en abstracto ni investigación en abstracto: es una práctica situada en un contexto histórico, socioestructural e institucional concreto. Su intencionalidad esencial es la construcción de conocimiento científico sobre la

⁴⁹ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) es el sindicato que agrupa a los docentes de todos los niveles y modalidades (primaria, secundaria, especial, inicial, psicología, educación física, etc.) pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires.

realidad social en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen. (p. 171)

Una vez elegido el tema –el mercado de trabajo docente del nivel primario del partido de Bahía Blanca–, seguía la construcción de los objetivos, momento de recortar y ceder (Jelin, 2019) en muchas aristas del problema, y se hacía presente pensar en el aire. Para esto, el ejercicio de la escritura en mi diario de campo –cuaderno en el cual registro vivencias, ideas y pensamientos del proceso de investigación– fue primordial. Tal como menciona Carlino (2005), “en el plano escritural, la identidad también es sacudida concomitantemente. La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (p. 7). Comenzar a escribir me ayudó para volver a la/s pregunta/s de origen, darle forma a los objetivos. Tanto en borradores como en servilletas, comencé a redactar objetivos desde el más ingenuo hasta el más inalcanzable o burdo. Animarme a escribir lo que pensaba realmente, sin formalidades, sin vueltas, siendo honesta y fiel a lo que realmente me interesaba conocer y hasta me molestaba no saber, me permitió construir los primeros objetivos con mayor claridad.

Determinados los objetivos, se sumaba una nueva pregunta: ¿Cómo voy a alcanzarlos? Para la estrategia metodológica me sentí mucho más desorientada porque para mi objeto de estudio se precisaba un diseño que me permitiera reparar en una doble lectura del problema, a nivel cuantitativo y cualitativo. Esto último lo decidí en base a las preguntas que me hacía en los objetivos, por un lado, saber de la cantidad de cargo sin cubrir en el nivel primario y, por otro, indagar en las subjetividades de las estudiantes que ingresan a vacantes del nivel cuando cuentan con solo el 20% de la carrera aprobada. Comencé a encontrarme con limitaciones teóricas. Cabe destacar que, en esta etapa, los Seminarios de Orientación –materias del quinto año de la carrera, que abordan temáticas del campo de la investigación educativa– resultaron de un aporte no solo teórico, sino también metodológico. En estos conocí la investigación acción participante, la cual asume una perspectiva metodológica en tanto permite “concebir a la investigación y a la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así en práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de praxis educativa.” (Sirvent & Rigal, 2014). Sin embargo, la elección de una directora que me orientara fue crucial en este punto, ya que comenzaba a notar que en esta instancia de la elaboración

del proyecto necesitaba el acompañamiento de un especialista en el campo. Así, me acerqué a la profesora Dra. Verónica Walker, docente del Taller V y de la materia Sociología de la Educación –asignatura que resultó de base para mi marco teórico– para consultarle si podía ser mi directora. La elección de mi directora se basó en su vinculación con mi objeto de estudio, es decir, su formación y vasto trabajo en el campo del análisis sociológico del trabajo docente, así como también en mi preferencia de contar con su acompañamiento.

Para cerrar, la investigación en cualquier campo, sobre todo, en el de la investigación social, debe moverse por el compromiso político, ético y social con la época que nos atraviesa, por aquello que nos incomoda y nos conmueve. Por ello, mis devenires con la precisión y fidelidad a la pregunta de origen: ¿Faltan docentes de Primaria en Bahía Blanca o faltan cargos?, ¿por qué se recurre a estudiantes no recibidas o con poco porcentaje de aprobación de la carrera para cubrir vacantes?, ¿a dónde se van? Son algunas de mis primeras preguntas al inicio de 2022. No perder el foco sobre aquello que nos intriga y es necesario responder. Junto a mi directora y otros actores claves que me acompañarán en descubrir ese misterio (Jelin, 2019) nos queda comenzar a poner en marcha y alcanzar la esperada respuesta y, también, mi tesis.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/pdfy-Ea9KIytypLrIQa2p>
- Jelin, E. (2019). [Conferencia] XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, La Pampa. <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Sirvent, M. T., y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisión*, 38, 32-37.

Sirvent, M. (2016). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En En A. Reyes Suarez., J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*.



DIÁLOGOS

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°3
ISSN 2796-7875



EXPERIENCIAS DE BECARIXS EN LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS

Diálogo con Evelyn Arraigada, Victoria Etman y Nicolás Patiño Fernández⁵⁰

Julieta Rodera

juli.rodера@gmail.com

Melisa Luján Southwell

melisasouthwell@gmail.com

Moderadora: Para empezar y conocer sobre sus becas. ¿A qué tipo de beca accedieron?, ¿desde cuándo son becarixs y hasta qué período? Si lo siguen siendo actualmente o si ya finalizó.

Victoria: Yo accedí a la Beca de Alumnos Avanzados de la UNS (Universidad Nacional del Sur). Arranqué en mayo del año pasado y, ahora, abril fue el último mes de la beca.

Evelyn: En mi caso, la Beca de Egresados, que también fue desde mayo hasta ahora, abril, pero yo asumí en junio por cuestiones laborales. Yo estaba trabajando en otro lado, tuve que renunciar al otro espacio. Para eso tuve que tomarme un tiempo para avisar con anticipación. Así que arranqué un mes después. Pero la particularidad de la Beca de Egresados es que se puede renovar hasta tres años. Así que este año, después de mandar todos los informes, estamos esperando que pase por el Consejo.

Nicolás: En mi caso, yo accedí a la Beca de Estímulos a las Investigaciones Científicas que da el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que es una beca para alumnos avanzados. Fui asignado en agosto del año pasado. Por un plazo de un año es la designación.

⁵⁰ Estudiantes y graduada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Moderadora: En tu caso Evelyn, ¿presentás un informe y se vuelve a renovar?, ¿no tenés que presentar de nuevo todo?

Evelyn: No, claro, vos tenés dos opciones: podés presentar el informe final y queda ahí en un año o podés solicitar que se extienda otro año más. Para eso te dan otro modelo donde te dan un informe más breve y lo que planificas hacer en ese año: las dos cosas juntas. Lo evalúan, luego pasa por Consejo y se resuelve si se da o no.

Moderadora: Y vos Victoria, ¿pensaste en seguir la Beca de Egresados?

Victoria: Sí, una vez que me reciba me gustaría acceder a la Beca de Egresados, pero bueno, todavía... Es una idea a futuro.

Moderadora: Y en cada caso, ¿cómo se enteraron de la beca? Estaría bueno conocer eso que muchas veces no es tan conocido y quién o quiénes en sus casos lo motivó a hacerlo.

Victoria: En mi caso, yo me enteré por mi directora de la tesina, que lo comentó en el marco de un proyecto de investigación para todos los alumnos avanzados que estábamos ahí. Bueno, como justo ella era mi directora, me anoté con ella y con mi codirector. Así me enteré y lo que refiere a la inscripción de la beca a mí me resultó muy tedioso, todo lo que fue cargar los datos al SIGEVA (Sistema Integral de Gestión y Evaluación), recibí mucha ayuda de ella porque yo jamás había ingresado al sistema. Así que me enteré por ella, la iniciativa y el incentivo también fue por parte de ella.

Evelyn: Yo también, por mi directora. Antes de esta, tuve la beca CIN que también fue en el momento en que estaba haciendo mi tesis de grado y fue mi directora la que más o menos me dio un paneo general: “Bueno, mirá tenés estas opciones también para después y podés, si querés, ir viendo esto y esto” y me hizo llegar la información de la Beca CIN, que en ese momento no estaba tan difundido desde la tutoría y el Departamento, en general. Primero, tuve la Beca CIN por un año; ni bien la terminé, entregué la tesina y la defendí; y enseguida me anoté para la Beca de Egresados.

Nicolás: En mi caso, a través de Evelyn y de otra compañera, ellas se habían presentado a la beca y quedaron designadas. También se habían dado algunas charlas en el

Departamento, convocando personal de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, que brindaban algunas orientaciones sobre cuáles eran los requisitos, los plazos, etc. Entonces, en ese sentido fue el acercamiento. Y después, obviamente, la parte de plantearse a la directora, si estaba interesada en dirigirme en ese proceso y ver la factibilidad de llevarlo adelante a través del proyecto de investigación. Distintos criterios que me dio la beca, en este caso, para presentarme y ver si yo la podía llegar a cumplir en ese marco.

Moderadora: Nicolás fue el primero que comentó que desde lo institucional también se brindó información al respecto. En sus casos, ¿cómo las conocieron?

Victoria: Yo recuerdo que comentaron que había una reunión de Zoom para mostrar los requisitos que se pedían y cómo era el proceso de inscripción, pero la realidad es que para mí lo más tedioso del proceso de inscripción fue cargar los datos al SIGEVA. Y que ahí estuve mucho tiempo trabada y fue algo que en la charla de Zoom no se habló del SIGEVA, sino de los requisitos y las cuestiones a tener en cuenta para poder acceder a la beca.

Evelyn: Sí, en mi caso no recuerdo... Probablemente las escuché nombrar porque a lo largo de la carrera, algunas personas la solicitaron y demás, pero nunca tuve mucha información. Me pasó esto que les decía, charlando con mi directora, al margen de lo que era hacer la tesina, quizás para después podés pensar en todas estas posibilidades, porque particularmente es una persona que trabaja mucho en la formación de otros. Entonces, recuerdo puntualmente tener una charla donde me dijo: “Mirá, vos vas a terminar y quizás te conviene hacer ‘esto, esto y esto’”, como una planificación hacia adelante que me generó mucha ansiedad en ese momento, pero me abrió el panorama de cuáles eran mis posibilidades como estudiante, dentro de esas posibilidades hacia el futuro, estaba ya como estudiante, empezar algo como las CIN.

En ese caso, en ese año se me había pasado la fecha para la Beca de Estudiantes Avanzados, entonces optamos por inscribirme en la CIN. Pero bueno, en ese caso fue eso, que me ayudó también con todo lo burocrático, que también es un lío y es cierto que el SIGEVA es un bodrio cargar todos los datos... Pero sí, básicamente fue ella la que me

dijo, si no, no tenía mucha idea ni tenía por ahí gente... Viste que a veces uno tiene conocidos que también trabajan en investigación y para mí fue un mundo nuevo.

Moderadora: Justamente quería retomar eso que decían de la inscripción, cómo había sido. Si podían desarrollar un poquito más ese proceso de postulación. En el caso de las chicas un poco lo comentaron, no sé Nicolás si querías agregar algo más.

Nicolás: Bueno, en el caso de la beca CIN, hay una serie de pasos donde se presenta la postulación. Hay unos requisitos que hay que completar. Toda beca tiene sus criterios. Hay una planilla que tiene ciertos puntos, como un proyecto de investigación. Hay que plantear el tema, cómo lo vas a articular, dónde lo radica, quién lo va a dirigir, pero a su vez la beca CIN tiene la particularidad de que tiene cierta limitación de palabras para completar cada uno de los apartados. Entonces, por ejemplo, el marco teórico, las preguntas, los objetivos, la metodología, creo que hay alrededor de 200 y 300 palabras, entonces hay que tratar de comprimir lo más sintético y claro posible lo que uno quiere hacer en ese proceso de investigación.

En mi caso, como yo ya había hecho Taller V, ya tenía el proyecto elaborado, lo único que hice fue ir actualizándolo en función de la postulación de la beca. Más que nada porque había algunos apartados que me habían quedado muy extensos y tenía que recortarlos. Ahí recurrí mucho a mi directora y tratábamos de sintetizar y ver cómo era la articulación con el proyecto de investigación, que ese es otro aspecto clave también en esta beca, porque tiene que haber una articulación de lo que uno está investigando con el proyecto de investigación que estás integrando. En ese sentido, averiguamos los plazos, conversé con mi directora el tema de las normativas y los requisitos, ahí es cuestión de buscar mucha información, tratar de comprimirla y que sea todo bastante claro. Es un proceso bastante burocrático donde hay que imprimir varios papeles, ver que toda la puntuación esté bien, el currículum... Son varios detalles que al principio parecen muy engorrosos, pero que a la larga sirven, porque cuando terminás este proceso ya tenés todo sintetizado. Por ejemplo, en el caso del SIGEVA ya tenés actualizado y, después, vas cargando las cosas que vas haciendo.

Fui haciendo todo este proceso... En el caso de la escritura, tomé la base de lo que ya tenía del proyecto de investigación, lo fui actualizando a partir de entrevistas que había

organizado y que me llamaban la atención incorporar y, a su vez, nueva bibliografía actualizada.

Moderadora: En los tres casos, ¿tomaron el proyecto que ya venían trabajando en el Taller?

Victoria: Sí, yo sí.

Evelyn: Yo para la beca CIN, sí; para la de egresados, no; porque tomé lo que empecé a trabajar en el doctorado. Algo de lo que decía Nicolás, que también eso es importante y no es menor, que para anotarte en cualquiera de estas becas de investigación necesitás alguien que te dirija y estar dentro de un proyecto de investigación. Y eso no se resuelve en dos días. Cuando uno está muy interesado en un tema, pero no sabés cómo, decís: “Uh, qué bueno que estaría tener la de estudiantes avanzados”. Necesitás a alguien que te guíe y te oriente, que yo creo que por eso a mí me pasó, por ejemplo, de pensar recién esta posibilidad una vez que tenía directora de tesina, porque me pudo acompañar en ese proceso que a mí me interesaba. Quizás en otro momento no, porque no tenía la cercanía con algún docente en particular o con algún área en particular.

Sobre lo burocrático y demás, también es verdad que para cada beca es distinto. La CIN tiene un formato; yo estoy en la de egresados pero también me había anotado en la de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y era diferente en los requisitos, en las cosas que se pedían. Aunque era muy similar lo que presenté para el CONICET y para la Beca de Egresados, en la otra no quedé y en esta sí. Creo yo que tiene que ver con la cantidad de personas, porque el área donde me anoté yo había ciento y pico de personas anotadas y acá en Ciencias, no. Pero sí noté una gran diferencia entre lo que te pedía el CONICET y lo que pedía la UNS. La UNS por ahí era mucho más puntillosa en ciertas cosas.

Nicolás: Sí, una cuestión respecto a esta beca, no sé en el caso de las de ustedes, es la figura del proyecto grupal de investigación. Uno puede participar en calidad de colaborador/a, que en este caso sería un estudiante que tiene cierto porcentaje de carrera, pero que no tendría una figura de miembro dentro del proyecto. Esto según el reglamento de los PGI, pueden ser estudiantes ya recibidos y avanzados. En este caso, yo me postulé

en calidad de colaborador, que es también una posibilidad para poder integrar un proyecto de investigación, que es una de las opciones que permite la beca y que no hay una restricción respecto a eso en el proceso de admisión.

Victoria: Yo no recuerdo la mía. Pero yo no recuerdo si tenía que estar en un proyecto de investigación.

Moderadora: No, me parece que para la Beca de Alumnos Avanzados no.

Victoria: O sea, en el momento en que hice la inscripción yo ya estaba en un proyecto de investigación, pero no recuerdo que haya sido un criterio.

Moderadora: No sé si es una exigencia, pero debe sumar al momento de ingresar.

Victoria: Claro.

Moderadora: Por ahí eso, ¿creen que les sirvió, por ejemplo, su carrera puntualmente y/o qué otras cosas han hecho por fuera de la misma que les ayudó a quedar en la beca?, ¿qué cuestiones, qué aspectos tienen más relevancia que otros?, ¿qué criterios?

Victoria: A mí particularmente me ayudó mucho el hecho de tener el proyecto realizado durante el Taller V. La realidad es que yo terminé de cursar en el año 2020. En 2021 me dediqué a rendir todos los finales que tenía. A fin de 2021, que yo ya tenía los finales, ahí se dio la posibilidad de acceder a esta beca. Y la realidad es que me animé porque yo tenía el proyecto armado, tenía los directores, o sea, obviamente los invité a seguirme en esta beca, pero tenía muchas facilidades para poder arrancar. Quizás otras compañeras, hablo de otras experiencias, contaban que en Taller V, cuando nosotras terminamos de cursar Taller V, no se hablaba de esa beca o por lo menos nunca nos contaron sobre la misma. Y quizás muchas que se recibieron durante el 2021, principios de 2022, ya no pudieron acceder a la Beca de Alumnos Avanzados por una cuestión de que no se hablaba, no se sabía o quizás los directores tampoco las invitaron. Yo reconozco que una facilidad que tuve fue esa: el hecho de tener el proyecto casi armado de Taller V.

Evelyn: Sí, yo creo que eso, para la beca de estudiantes en mi caso, me sirvió también mucho... creo que fue importante tener un buen proyecto construido. De todas formas, no fue exactamente el mismo que entregué para el proyecto de tesina de grado. Tuvo sus modificaciones para adecuarse a los requisitos específicos de la Beca CIN. Y también mi directora tuvo un peso importante. Porque ahí empiezan a jugar otras cuestiones: qué producciones tiene esa persona, cuál es el título mayor que alcanzó. No es lo mismo ser licenciado que doctora. Todas esas cosas que también pesan. Pero para la de egresados creo que también es importante tener antecedentes en la investigación, tener algo escrito, algo presentado en congresos, tener ese tipo de participaciones, que dentro de los PGI haya alguna producción donde vos hayas participado, pasa a tener otra relevancia para estas becas una vez que ya estás recibido.

Nicolás: En mi caso, con respecto a los antecedentes, yo venía participando en varios lugares, pero no focalizaba tanto. Había estado en espacios de extensión, en espacios de gestión y en investigación, incluso, no tenía tanta producción referida al tema que estaba investigando. Pero lo que me permitió la beca es hacer hincapié en que tenía que empezar a allanar un poco mi producción y empezar a centrarla en los temas que me interesen y que tengan alguna coherencia. En el caso que estudiemos la formación en Medicina, que esté pensada en el ámbito de las Ciencias de la Salud, en qué nivel optativo voy a abordar, qué temas, qué actores, etc. Empezar a focalizar. En dos años más o menos estuve trabajando en eso, yendo a congresos, tratando de animarme a escribir y presentar cosas un poco de síntesis de lo que venía haciendo, eso me dio más claridad. También compartiendo con otras personas que tenían un abanico más abierto de temas e intereses, en estos contextos de postulaciones a becas, al tener más claridad de lo que se investiga, permite una lectura de “esta persona se está especializando en este área o en esta temática”.

Después, lo que tiene esta beca en particular, en comparación con otras... Lo que noté distinto fueron los criterios de evaluación al momento de dar la devolución. En ese sentido, la Beca CIN tenía una especie de parámetro o criterios que me parecía interesante, porque te iban presentando porcentajes... Yo ya sabía que mis antecedentes académicos iban a tener un porcentaje, la figura de mi directora iba a tener otro, el plan de trabajo que iba a presentar, otro. Después antecedentes y rendimiento académico, que

son dos cosas distintas, iban a tener un peso. Entonces, conforme a eso, también iba viendo la viabilidad. Distinto quizás en otras, que habían otros criterios que no había tenido presentes o que por ahí no tenía muy claros, porque la normativa no estaba especificada. Lo supe una vez que dieron las devoluciones.

Victoria: Si, pero igual las devoluciones fueron muy escuetas. Yo, por ejemplo, me acuerdo que había un orden de mérito, cuando mandan el dictamen, había un orden de mérito y yo salí número 20. ¿Por qué salí número 20?, ¿qué criterios tuvieron en cuenta? Obviamente, buenísimo, me la dieron, pero qué cuestiones hubiese estado bueno que yo tenga o qué cuestiones me dieron más puntaje, menor puntaje. Es verdad eso de los criterios de evaluación. Yo me acuerdo que entré a ver las que habían rechazado y eran cuestiones muy cortitas y muy concisas: no especificaba bien por qué sí y por qué no o qué cuestiones a mejorar, para futuras postulaciones...

Nicolás: No, además, en ese contexto, por ejemplo, particularmente en ese año, no recuerdo si fue el 2022.

Victoria: Claro.

Nicolás: Se dio un proceso de revisión del reglamento de las postulaciones de beca. Esto lo que permitió fue hacer una revisión de los distintos campos o representantes de esa Comisión. Entonces también creo que permitió una pluralidad de voces al momento de establecer los criterios. Por ejemplo, en mi caso, la devolución que me hicieron me pareció un poco injusta, a mi criterio subjetiva, a su vez, me pareció un poco agresiva la devolución porque no reparaba en aspectos que me permitían mejorar o incluso a mi directora para tener presentes para mejorar. Entonces, distinto a la Beca CIN, el criterio y las devoluciones fueron completamente diferentes.

Victoria: ¿Y ya los tenías de antemano?

Nicolás: Claro, exacto. Por ejemplo, lo que desvalorizan o no tienen en cuenta, en la otra sí lo tienen en cuenta. Son distintas instituciones, tienen lógicas diferentes y hay personas distintas.

Evelyn: Y lo extraño de eso es que te das cuenta cuando te hacen la devolución, antes no... Creo que lo que pasa particularmente con las de la UNS, es que no están claros los criterios de evaluación. Por lo menos, si vos los tenés claro porque están en algún lado bien específicos, decís: “Bueno, me la dieron de acuerdo a esto”. Más allá de quiénes fueron las personas que hicieron la devolución, hay un parámetro que quizás acá no están. Pero bueno, para el caso de otorgar las becas hay una mínima devolución. Hay una cuestión también con la devolución de los informes, de las becas, que no se dan, lo cual es un desperdicio porque es todo un trabajo que uno hace... está bien, vos presentas cosas, es un ingreso que te ayuda a poder seguir haciendo ciertas cosas, pero estaría buenísimo poder tener una devolución donde vos digas: “Ah mirá, podría mejorar esto, pensar esto, volver a revisar tal cosa”. Porque si yo quiero continuar una carrera como investigadora, necesito revisar esos puntos flojos para la próxima, que quizás a mi directora, con su orientación, se le escapan. Entonces, una revisión externa te ayuda a repensar eso. Porque si no pierde un poco el sentido, sobre todo en una beca de estudiante, pierde sentido que no haya una devolución que te permita a vos mejorar porque después digo: “Quiero hacer carrera en investigación” y tengo todos estos puntos flojos que nadie me marcó. Que me parece que eso estaría buenísimo que se diera de otra forma, que alguien realmente me lea y me diga: “Che, mirá esto y esto” y llegar a...

Moderadora: ¿Les pedían informe final?

Evelyn: Claro, exacto.

Moderadora: Algo de eso comentaba Victoria.

Victoria: Sí, a mí en mi caso, lo que me pasó es que quizás fue error mío no saberlo de antemano, pero yo pensaba que se iban a entregar informes de avance. Quizás fue error mío de no haberlo leído, pero yo pensaba que iba a contar con eso de ir presentando informes de avance, cosa que también es para estimularse uno. Si bien yo vengo trabajando con mis directores, a mí me gustaría que alguien externo me vaya evaluando y me vaya diciendo: “Che, quizás estaría bueno esto, esto y esto”. Porque si no, pierde el sentido lo que es la beca de investigación. ¿Quién más me está evaluando además de mis directores? A mí me pasó un poco eso.

Y ahora la realidad es que el informe, bueno, yo tenía esperanzas de que hubiera alguna devolución, pero si me estás diciendo que no la hay... ya pierdo todo tipo de esperanza (risas). Sí, a mí la realidad es que eso me resultó un gran obstaculizador. Si bien a los primeros dos meses ya entendí un poco la lógica de la beca, para mí hubiese sido un gran incentivo poder ir presentando informes, no sé, trimestrales o en la medida que vayan pidiendo. Eso es algo... No sé cómo serán el resto de las becas, pero a mí me pasó eso.

Moderadora: Muy interesante. Una cuestión que me quedó de lo anterior nomás para cerrar... Podríamos decir, entonces, que en sus casos se enteraron de la beca por razones individuales y personales más que una cuestión institucional. Todos fueron por diversos motivos, ¿consideran que eso es algo a mejorar?

Victoria: Sí, incluso cuando surgió lo de la beca, yo tengo una amiga que ya se estaba por recibir y lo primero que me dijo fue: “Qué lástima no habernos enterado dentro de Taller V”. Porque uno, por lo menos, obviamente dependiendo los avances, pero uno sale con un proyecto de investigación más o menos armado, ya sale con los directores de la tesina ya elegidos. Y quizás ese es el momento para poder participar de esas becas. Yo me enteré porque estaba dentro de un proyecto y me invitaron desde el proyecto.

Evelyn: Sí, incluso antes. En la carrera siempre te marcan que hay una orientación hacia la investigación, pero no te comentan cuáles son los pasos para ir avanzando hacia eso. Yo no me integré a un PGI hasta que no llegué a quinto año y te metés con una investigación en particular porque es para un trabajo de tesis obligatorio, sino no hubiera tenido ese contacto. Ahí siento que hay un poco de desarticulación con las cuestiones de investigación porque tenés que hacer tu recorrido solo, porque conocés a alguien de otro año que está en un PGI y te lo dice o te vinculas más con un docente y te comenta que están trabajando sobre tal cosa. Yo creo que hay una cuestión institucional. Ni siquiera creo yo que es de un docente en una materia, sino creo que tiene que ver con una comunicación institucional que tiene que ser más clara para poder ayudar a que vos vayás haciendo pasos hacia eso. Porque también vos decís: “Bueno, quiero dedicarme a la investigación” y no vas a salir y presentarte a veinte congresos en un año y escribir un

montón de artículos para poder hacer antecedentes, necesitás ir laburando desde antes. Entonces por ahí hay una cosita para mejorar, en torno a la carrera.

Victoria: Incluso, desde mi experiencia, los dos proyectos de investigación en los que estuve fueron invitaciones de docentes particulares porque me vieron interesado en determinados temas y vienen y te hacen la invitación. Es verdad que no hay una invitación abierta a formar parte de los PGI.

Nicolás: Sí, yo creo que en una materia, en Investigación vimos... Recuerdo que hubo una actividad de cómo completar una Beca CIN, pero en ese momento no lo tenía en cuenta, digamos, fue una actividad más, pero son herramientas que uno va adquiriendo. Y comparto esto que mencionan las chicas, porque también pasa... Creo que tiene que ver con la formación o las carreras de investigación que hay en nuestro Departamento, quizás no hay tantos docentes que hayan decidido hacer esa carrera. Entonces, eso puede llegar a condicionar que no esté tan focalizado en investigar propiamente dicho, sino quizás focalizan en otros aspectos. No sé, pienso... se me vienen pocos nombres a la cabeza de docentes que hayan hecho especializaciones, maestrías, doctorado, incluso posdoctorado.

Moderadora: **¿Hay pocos decís, son la minoría los que siguen investigación?**

Nicolás: Claro, sí. También porque hay otros factores, por ejemplo, empezar a trabajar e investigar en simultáneo... El doctorado son cinco años, es bastante tiempo para ir planificando a corto y mediano plazo, también el entorno vincular, familiar, personal va cambiando. Entonces, por ejemplo, a mí me pasaba de conversar con docentes que habían comenzado en un momento una maestría, pasó mucho tiempo y la suspendieron, y la volvieron a arrancar ya con mayor disponibilidad. Pero bueno, esto también es posible, no es una cuestión de que hay que cumplir sí o sí con el plazo estipulado. Si se puede hacer, mejor. Mientras se pueda hacer, genial.

Creo que sí, hay que reforzar la cuestión institucional y empezar a generar estos espacios, yo pensaba en encuentros de becarixs. Poder convocar a estudiantes que están interesados, que tienen inquietud. Por ejemplo, en el caso de esta beca, con el 50% de la carrera ya podés presentarte, entonces, quizás en tercer año, cursando investigación,

generaste un proyecto, participas de un proyecto y eso te dispara una línea, un interés y presentas algo, vas probando y puede ser que quedaste o no quedaste, pero tenés la opción de volver a postularte, eso es una posibilidad para aprovechar.

Evelyn: Eso está buenísimo porque te acerca a la realidad concreta de alguien que está haciendo eso. No es lo mismo que un docente con 40 años de carrera que te dice: “Bueno, vos podés hacer esto” y lo ves súper lejano.

Victoria: Sí, incluso ahora que decís Nicolás de la actividad que hicimos en investigación, yo la había borrado completamente de mi mente. Ahora lo dijiste y recuerdo que la profesora nos había hecho una simulación de la inscripción a las Becas CIN y en ese momento uno ni pensaba en la beca, porque lo veía muy lejano. Y quizás, haber tenido la información necesaria de que requerís sólo el 50% de la carrera para inscribirte, quizás hubiese cambiado un poco.

Moderadora: Bueno, es un hecho, ya está. **Estamos todos comprometidos con esa actividad. Hay que comenzar con encuentrxs de becarixs.**

Nicolás: Hay que invitarlos.

Moderadora: **Antes de irnos a la inscripción de las becas, que es un tema que ya salió pero por ahí es interesante para retomarlo y profundizarlo un poco, ¿quieren contarnos qué actividades realizan específicamente en el marco de la beca? Seguramente coincidan mucho... O qué actividades hicieron, en el caso de Victoria.**

Victoria: Yo armé mi plan de trabajo pensando en el proceso de una investigación. Fue búsqueda de bibliografía, creación del estado de la cuestión, creación del marco teórico, pero bueno, está en constante construcción todo el tiempo. Realizar los instrumentos de recolección de datos, entrevistar. Yo había culminado con lo que es el análisis de las entrevistas y me quedé en esa instancia, que es la que estoy haciendo ahora. Pero sí, el plan de trabajo lo había pensado en el paso a paso de una investigación tradicional.

Moderadora: **¿Y más allá del proyecto, pudiste participar en jornadas y congresos en el marco de la beca o quedó ahí?**

Victoria: En el marco de la beca, sí, quedó ahí. Quizás también fue error mío, como estoy dentro de un proyecto de investigación que tiene que ver con la Asesoría y que quizás mi tema está relacionado con la Asesoría Pedagógica, no haber presentado mi tema en alguna jornada, que sí he presentado temas del proyecto.

Moderadora: Pero sí participabas en un PGI en el marco de la beca.

Victoria: Sí, sí.

Evelyn: También hay una cuestión económica que es importante considerar. Para presentarte en un congreso, en Mendoza o donde sea, necesitás viajar, además de pagar la comida y el hospedaje. Hay una cuestión que con lo presupuestal de la beca, se hace imposible. Claramente el dinero que se da en la beca no es que uno “gane” plata con eso. Sino que, si tenés que financiar todo lo que tenés que hacer, es un montón.

En mi caso, que es una beca de posgrado, estoy inscripta en un Doctorado, yo tengo que pagar ese Doctorado y cada curso de posgrado que haga tengo que pagarlo también. Si voy a un congreso... Por ejemplo, el mes que viene vamos a presentarnos en Buenos Aires a un congreso y hay que pagar el viaje, el congreso, todo eso que sale del bolsillo de uno. En mi caso estoy escribiendo un artículo para presentar en una revista que también es paga, así que para publicar algo también tenés que pagar eso. Por eso, hay como un limitante. Es mi caso es esto, que lo he ido trabajando con lo que voy de la beca, sobre todo hacer cursos de posgrado, que fue la primera etapa que definimos con mi directora, y ahora empezar con trabajo de campo a la par de presentar trabajos en congresos y tratar de escribir para una revista, que estoy en ese proceso. En mi caso el trabajo de campo implica observaciones, entrevistas y en un futuro también viajar a otra localidad y moverme, hacer entrevistas, observaciones y otros trabajos en otro lugar que demandará ver cómo nos arreglamos económicamente. En mi caso, eso es lo que he estado haciendo. Sobre todo, en este primer año, cursos de posgrado.

Nicolás: En mi caso, gran parte del subsidio que percibí lo invertí en material de lectura. Que me servía un poco, lo que me alcanzaba con lo que se percibe en esta beca. Y ahora lo que estoy tratando de planificar es el desarrollo de las entrevistas. Algunas cuestiones las había organizado previamente, por ejemplo, la parte de escritura en eventos

académicos, asistencia, también lo que empezaba a descubrir en el caso de las Ciencias de la Salud, en las que las investigaciones cualitativas no son las que predominan, entonces, es otro contexto, hay mucho de lo cuantitativo que es muy específico. Es muy interesante ir allanando un poco ese camino de lo cualitativo, que junto a mi directora y, podría decirse, un informante clave en Ciencias de la Salud me permiten tener dos puntos de vista y base hacia dónde puedo ir profundizando. Y creo que en este contexto, por ahora, trataré de aprovechar la beca para culminar con la defensa de tesina, para poder culminar con este proceso. Pero tiene que ver mucho con la organización de los tiempos, las idas y vueltas, cómo uno va encarando el proceso de escritura. Y también la disponibilidad de estas personas para realizar las entrevistas, a veces, puede ser un obstáculo.

Evelyn: En el caso de la Beca CIN, es un chiste lo que dan por la beca. Son 6000 pesos.

Nicolás: Sí, que desde el 2021 ese monto no se actualizaba con el contexto inflacionario.

Evelyn: Apenas pagás el wifi con eso, como para poder estar conectado y listo.

Nicolás: Bueno, por ejemplo, los libros ahora, dependiendo de la editorial, no bajan de 5000 pesos. Entonces también opté por seleccionar varios libros, los imprimo y los tengo fotocopiados, porque el tenerlo en formato papel, como libro, es muy difícil.

Moderadora: **¿Qué facilitadores u obstaculizadores podrían reconocer de este proceso? Pensando en sus becas, desde el inicio, en el proceso e incluso habiendo concluido la misma.**

Nicolás: La buena predisposición de mi directora en todo momento para acompañarme en esta beca. Incluso ella había dejado suspendido un poco la tarea de investigación y había dirigido a una compañera anteriormente y cuando yo le presenté la posibilidad también accedió, pero su formación es por la parte de gestión entonces es eso es algo que conversamos. Se pudo dar, favorablemente. Eso fue algo interesante.

Por otro lado, contar con personas (compañeros de otras carreras) que se habían presentado anteriormente a esta beca, que me pudieron dar una idea de qué aspectos tener presentes.

También, una motivación personal de querer presentar la beca llevó a estar varios días sumergidos frente a las pantallas leyendo distintos artículos, fragmentos de libros, cuestiones que me llamaban la atención que podían estar dentro del proyecto. Entonces... distintos momentos de escritura, revisión también hartazgo porque ya no querés saber nada.

Y como obstaculizadores, quizá las mismas inseguridades que tenía al momento de presentarme, pensar que no iba a llegar o no iba a cumplir con los requisitos, que dentro de estos estándares uno no entraría. Eran inseguridades personales que veía como limitantes.

Evelyn: En mi caso el facilitador, que fue bastante clave, es tener un espacio de trabajo específico acá en la universidad. En Humanidades hay una sala de becarixs muy pequeña, en Ciencias no hay espacio, pero con la directora con la que yo trabajo, que es del área de Historia y Arqueología, tiene un gabinete que a lo largo de los años han ido adecuando y pudiendo comprar lo que necesitaban para ese espacio y hubo mucho trabajo para dar un lugar para lxs becarixs. Es algo que hicieron las docentes muy a pulmón, fueron comprando computadoras y demás. Es un espacio específico donde yo puedo ir si quiero todas las mañanas y tardes en el horario en el que está abierto el edificio y trabajar ahí. Eso es clave porque si unx tiene que trabajar desde su casa, si convive con otras personas se dificulta un montón, si vivís solo tal vez te distraes con otras cosas... tener un lugar de trabajo es lo mejor. Para mí ese fue un gran facilitador.

Obviamente, el acompañamiento de mi directora fue clave y no solo de ella sino de otras becarias que no están trabajando lo mismo pero que hacen investigación, entonces compartimos el mismo espacio, compartimos experiencias, podemos acompañarnos, responder consultas. A mí eso me resolvió un montón porque para mí la investigación era un universo nuevo y hay un montón de pequeños detalles que a unx se le escapan entonces cuando estás con otras personas que ya hicieron ese camino o están en eso mismo, te ayuda un montón. Pero, a la vez, nadie más comparte el tema que yo investigo, entonces es un trabajo también bastante solitario. Al menos, me pasa esto a mí. En lo que estoy trabajando, en el área de Ciencias, no tengo referentes o alguien que me pueda acompañar en eso. Mi directora es de otra área y me siento trabajando muy solitariamente en eso.

Lo económico ya lo dijimos... Esos fueron los grandes obstáculos para mí, la cuestión económica, el trabajo en solitario y la falta de referentes específicos en el tema.

Victoria: En mi caso, que ya lo he comentado, el gran obstaculizador de la beca fue no tener el incentivo de ir presentando informes. Soy una persona que funciona bajo presión y el hecho de tener esa libertad, de hacerlo cuando quieras y no tener que cumplir plazos, me jugó bastante en contra.

Como facilitador, fue la buena predisposición de mi directora, pero siempre y cuando yo la busque y le pida un encuentro. No tenía el seguimiento que a mí me hubiese gustado por mi modalidad de trabajo. Otra cosa es que yo trabajo, entonces el hecho de no tener un plazo que cumplir era “hoy un ratito”, “mañana otro ratito”. En estas instancias depende exclusivamente de unx, pero a mí me hubiese gustado, quizás, mucho más enriquecedora, tener una evaluación externa y tener que presentar informes de avance.

Moderadora: ¿Alguna cuestión que haya quedado por fuera del director/a?, ¿que no se haya mencionado?, ¿cómo fue la elección?

Victoria: En mi caso fue por temática, en Taller IV había hecho las observaciones en la asesoría pedagógica y mi tema va muy relacionado a la asesoría pedagógica de docentes, así que por eso fue mi elección; y la elección del codirector fue por la necesidad de mi directora de apoyarse en otra persona.

Evelyn: En mi caso, también fue por el tema que quería investigar. Una vez que la conocí y pude trabajar con ella para la tesina de grado, decidí avanzar en otros espacios como es ahora la Beca de Egresados, porque sigo en la misma área y también porque logré generar un vínculo de confianza y afinidad en el trabajo, que es muy favorable. Tenemos reuniones donde charlamos cosas específicas, pero por el mismo hecho de que hay una oficina a la que yo puedo ir, me la cruzo constantemente y podemos charlar de cosas más informales, que me parece superbeneficioso, porque a veces hay cosas que van surgiendo en el momento y no puedes esperar tres o cuatro semanas hasta que fijas una reunión para algo porque son decisiones de lo cotidiano.

Victoria: Ahora que lo mencionás... En mi caso, algo que se perdió un poco después de la pandemia fue la presencialidad. Yo terminé de cursar en la virtualidad y después nunca más pisé la universidad porque todo mi vínculo con los directores fue a través de una pantalla. Entonces, a mí algo que también me perjudicó es la cercanía, el vínculo, porque siempre fue a través de una computadora y cuando los tuve de docentes años atrás. Eso es algo que a mí me hubiese gustado que fuera de otra forma, el vínculo se creó en la virtualidad y quedó en la virtualidad.

Nicolás: En mi caso, primero fue por afinidad personal, por tener buena relación. Recuerdo las primeras veces que iba al gabinete a preguntar la formación de base que tenía, para tener claridad hacia dónde quería ir y ya entrado el último año, le había sugerido algunas ideas, me había recomendado libros para leer y junto a Taller y los seminarios fuimos delimitando la idea. A partir de ahí, fueron encuentros presenciales, muchas veces iba a molestar, no con consultas concretas. Y en cuanto a la postulación de la beca, también un poco fue virtual, un poco presencial, pero siempre buena relación. Esto que decía Evelyn, si bien iba a hablar puntualmente de lo que íbamos haciendo, también conversábamos de otros aspectos. Servía para descomprimir, compartimos espacios institucionales, a veces disentimos en algunos aspectos, pero no afectaba el vínculo directora-tesista. Eso es algo para tener en cuenta, tener una buena relación para plantear aspectos en los que uno no está conforme o de acuerdo.

Moderadora: **Han comentado sobre lo solitario que muchas veces es este proceso, ¿de qué otra manera podrían definir la experiencia de ser becarix de investigación?**

Nicolás: Algo que dificulta es, esto que decía Evelyn, no encontrar un espacio físico de encuentro, contar con la opinión de un tercerx, que está dentro del contexto de beca, que sabe cómo es el proceso o transitó estas devoluciones. Me gustaría, desearía, tener un espacio donde poder compartir, pautar ciertos encuentros y decir “escribimos hasta acá y lo socializamos”. En un momento lo intentamos, pero no tuvo continuidad, fue algo particular. Se puede empezar a pensar de manera institucional con la posibilidad de que otras personas accedan a las becas, empezar a compartir lo que se está haciendo.

Evelyn: No es nada menor lo material, hace que la experiencia se vuelva más real...

Victoria: Incluso generalmente se piensa que tener una beca es como un trabajo, pero a la vez no tenés un espacio para compartir con otrxs que estén en la misma situación y que incentiven el proceso de cada unx.

Moderadora: Nicolás, recién comentaste que en un momento habías intentado formar ese espacio. ¿Nos querés contar cómo fue esa dinámica?

Nicolás: Había visto a Paula Carlino que hace trabajos sobre la escritura y la lectura en la universidad, en un momento ella sugería, para becarixs de posgrado, pautar mesas de trabajo o de lectura. Tener cierta periodicidad y mostrar lo que se iba haciendo. O sea, eso era en el plano ideal, en lo real no se dio por estar en diferentes momentos. Nunca se dio la formalidad del espacio.

Evelyn: Claro, comenzamos a hablar mucho a partir del trabajo de la tesis porque unx necesita espacios para discutir esas cosas, entonces unx contaba lo que venía trabajando, otrx comentaba, sugería... y después pasaba lo mismo con las becas: ¿Cómo me anoto acá? Compartir la experiencia y lo cotidiano.

Nicolás: Sí, incluso esto de compartir “hay un congreso en tal lugar. de tal especialidad”, difundir.

Evelyn: A veces hay cadenas de correos que solo llegan a lxs docentes y estaría bueno que a lxs becarixs nos llegue también cierta información, incluso a lxs egresados en general. Información de eventos, congresos, jornadas, convocatorias a becas, etc. Estaría buenísimo porque desde la práctica unx va generando mecanismos para sostenerse en estos espacios, pero estaría buenísimo que se dé desde lo institucional porque no todxs pueden o encuentran estos espacios para acceder a la información o discutir estas cosas o buscar la compañía de alguien para hacerlo.

Victoria: Sí, en mi caso, escucho que ustedes han trabajado mucho entre pares... El proceso de inscripción fue tedioso para mí porque no tenía a quién preguntarle, hasta que en un momento mi directora me dijo que tal compañero se presentaba a otra beca y ahí más o menos entre los dos pudimos ir transitando eso, pero después, una vez que me la dieron, en el día a día no tenía a nadie que tenga la misma beca que yo y poder ir

charlando de los proceso que va pasando cada unx y, quizás, estaría bueno. Por ahí se abre el espacio para charlar como becarixs de otras instituciones u organismos, está buena la idea.

Evelyn: Es que unx plantea un plan de trabajo ideal, pero después estás en el día a día y decís: “¿Hoy qué hago?”, porque obviamente es un proceso que unx va haciendo, no podés mandarle mensajes todos los días a la directora para preguntarle. Unx tiene que empezar a hacerlo y por ahí lo mejor es poder recurrir a un espacio. A mí me pasó con la CIN que estaba atravesada por la pandemia, estaba en mi casa y decía: “No sé qué estoy haciendo, estoy laburando, no...”. Y ahora, por ejemplo, al poder venir a la oficina, estar con otras chicas que son becarias, se genera una dinámica distinta. Te ayuda incluso a organizar el trabajo de una forma diferente y hace que la experiencia sea diferente. Tengo alguien al lado trabajando, que puedo compartir un mate y, a la vez, que sea más real. Yo siento que estoy trabajando porque estoy acá haciendo algo. Y eso a unx mismx le genera un valor agregado a lo que está haciendo porque no sos vos escondido ahí en tu casa, sin que nadie sepa qué está pasando. Incluso para afuera, porque si estás en tu casa, la gente piensa que estás en tu casa haciendo nada. Pasa en el cotidiano con personas que no saben de qué se trata la investigación, en cambio te preguntan: “¿Dónde estás?, respondés: “Estoy en la oficina” y te dicen: “Ahh, estás trabajando”. Hay otra dimensión inevitablemente para el afuera y para unx, que le da otro peso al trabajo que está haciendo, hay una revalorización, lo hace más visible también.

Victoria: Y también unx de esa manera se lo toma como un desafío también...

Moderadora: ¡Qué interesante todo lo que comparten! En este sentido, ¿qué creen que les aportó la beca a la práctica de investigación? Pensándola como una instancia de formación en investigación...

Victoria: A mí me sirvió para el proceso de culminación de la carrera y me abrió el camino para pensar en la posibilidad de acceder a otra beca en un futuro. Un camino abierto para poder hacer otra, en todo sentido, saber cómo inscribirme, tener herramientas que quizás antes no tenía, a mí me sirvió para eso y ,obviamente, para la culminación de la carrera, que ese fue el objetivo y el incentivo cuando me presenté. La realidad es que

cuando me presenté pensé: “Me van a pagar por algo que tengo que hacer igual”, está buenísimo.

Nicolás: En mi caso, venía con intenciones de empezar a incursionar en investigación. Por ahora, mi objetivo es finalizar la beca y, en esa línea también, dar la defensa de la tesis. Después, quizá iré trabajando para la presentación de otro tipo de becas. Sí veo que el campo donde yo me quiero involucrar (Ciencias de la Salud) tiene otros procesos, que pueden llevar otros tiempos.

Moderadora: **¿Sienten que la beca les dio herramientas para seguir formándose en investigación, más allá de la formación de grado?**

Nicolás: Sí, quizá lo que pude implementar en esta beca, en la elaboración del proyecto y demás cuestiones es resultado del cursado de ciertas materias en la carrera y, a su vez, el acompañamiento de mi directora y demás cuestiones. Después, al empezar a descubrir qué otras becas había y las particularidades, unx ya reconoce qué cosas tiene que tener presente al momento de una postulación, qué va a tener más peso o más puntaje en relación con lo que va haciendo. Para eso, hay que pensar más o menos un plan de acción por la rigurosidad que van teniendo otros tipos de becas, ya empiezan a tener otro tipo de exigencia y criterios diferentes.

Evelyn: A mí me ayudó a entender la práctica de lo que era la investigación para replantearme a mí misma si me gustaría seguir una carrera de investigación, porque no es lo mismo tener una beca porque quiero seguir formándome en algo en particular a pensar si quiero hacer carrera como investigadora. Me ayudó a entender eso y también a ubicarme en un universo de infinitas posibilidades sobre la investigación, estamos en Ciencias de la Educación, pero de repente podés incursionar en los temas más impensados o cruces/vinculaciones que nunca viste en la carrera. Cuando vas a investigar te das cuenta que investigas cuestiones concretas de la práctica, que se abren muchos caminos y vos tenés que tomar decisiones. Por dónde vas a ir, qué vas a recortar, en qué área específica te vas a quedar, desde qué perspectiva te vas a parar, todo eso me aportó a mi formación como profesional, a entender lo inmenso que es ese universo y entender que voy a tener que ir tomando decisiones a lo largo de toda mi carrera, que puedo dedicarme los

próximos cinco años a esto y que quizás los próximos cinco años puedo irme por otra línea. Nada es tan definitivo en ese sentido, pero en el sistema siempre unx va a ser mejor cuando más puedas especializarte por una línea en particular. Esas son cuestiones que unx va entendiendo a partir de la práctica, cómo se evalúan los proyectos, etc. Yo siento que me enriqueció desde lo práctico que tiene el ejercicio profesional de un licenciado como conocer mucho más de esos temas que me interesaban a mí. Y también entender muchas otras cosas que quizás unx no ve, que tiene que ver con cuestiones de gestión, de vínculos, cómo acceder a espacios, permisos, todas esas cosas unx lo va aprendiendo en la práctica en sí, son cosas que vas descubriendo a medida que vas tomando la decisión de dónde querés investigar, de qué manera, etc.

Moderadora: ¡Qué interesante! Para terminar, ¿les recomendarían a otras/os postularse a una beca?, ¿qué les recomendarían? Y si hay alguna otra cuestión que no hayamos mencionado y que les gustaría compartir, también pueden hacerlo...

Victoria: Se lo recomendaría a lxs alumnxs de quinto año, cuando terminan el Taller V porque es ahí el momento, siendo alumnxs avanzadxs. Obviamente cada unx termina el Taller con procesos diferentes pero quizás está bueno porque es la continuación de ese acompañamiento de Taller, lx directorx lo tenés, el tema lo tenés. Desde mi experiencia, como becaria de alumnxs avanzadxs a esas personas puntualmente se lo recomendaría. Sé que a muchas compañeras les faltaban finales, pero también hubo otrxs compañerxs que se perdieron la experiencia por no tener la información sobre la beca.

Evelyn: En mi caso, sí, se las recomendaría a todxs, incluso a quienes no les llama tanto la atención la investigación. Sobre todo en estas becas que son por un año, para entender que tal vez te parecía lo más aburrido del mundo y te encontraste con un universo re interesante, o si no estás muy segurx te ayuda a entender si es o no lo que quieres hacer. Me parece que aporta un montón. Les diría a todxs que lo intenten. A mí me sirvió para eso, no sé si voy a seguir la carrera en investigación, pero entiendo que esta beca me ayuda a alcanzar otra meta que tengo, que es hacer un doctorado, entonces me acompaña en ese proceso. Puede ser sólo una herramienta para terminar con la tesina de grado, para estudiar algo más que quieras hacer. Te ayuda a entender si es realmente algo en lo que querés invertir mucho más tiempo o no. Si no haces la experiencia, no tenés idea lo que

es concretamente la investigación. En las materias de la carrera haces un ensayo, pero no es lo mismo. La experiencia en sí, me parece que es importante y estaría buenísimo que todos pudieran hacerlo. Claramente, son bastantes restringidas las posibilidades, pero está bueno intentarlo.

Victoria: Sí, en base a lo que decís pienso específicamente en estudiantes de quinto porque es el momento ideal, donde ya tenés gran parte del proyecto armado y aprendés lo que es postularte a una beca. Tenés el incentivo para seguir haciéndolo y el día de mañana podés decidir si te gusta o no la investigación. Y ya tenés el antecedente también de haber estado dentro de una beca que el día de mañana es una gran apertura a otras oportunidades.

Nicolás: Sí, yo lo pensaba en relación con esta beca. Si son estudiantes que están en proyectos de investigación y no llegaron a quinto todavía, puede ser una posibilidad por los requisitos que piden son bastantes flexibles. Coincido plenamente con lo que mencionan: intentarlo y ver si les interesa, si no, pueden ir por otro rumbo. La intención es no perder la posibilidad y si no se puede con esta beca se podrá con otra, unx se va amigando con el tiempo, no necesariamente... La lógica académica tiene ciertas exigencias que a veces aniquilan los deseos que unx tiene y yo creo que hay que buscar un equilibrio, donde unx ya no tiene motivación en lo que está haciendo, buscar otras cosas que lo llenen y volver en otro momento. Pero no perder la posibilidad de consultar a quienes estén dentro de esta beca o quienes hayan participado. Tratar de indagar todo lo que sea posible. Creo que en el Departamento, este último tiempo, se ha empezado a visibilizar un poco más y está bueno; en nuestro caso, cuando cursamos había que acceder por otros medios y que esto ahora sea un poco más visible, ¡mejor! Porque se fomenta un posible recorrido o carrera a futuro.

Evelyn: Eso que dice Nicolás me parece re importante. Entender que si te presentas a una beca y no quedás, hay otras posibilidades para hacer, que está bueno entenderlo porque podés no quedar y eso no significa que no puedas o no sepas hacer investigación. Las posibilidades son muy restringidas, son muy pocas entonces unx, como en todas las áreas de la vida, tiene que aprender a buscar otros caminos. En mi caso, por ejemplo, me presenté a la de CONICET y la de la UNS, y quedé en la de la UNS. Podría no haber



quedado en ninguna y tendría que haber seguido intentando otra cosa. Pero me parece que está bueno seguir intentando, hay muchas posibilidades... Así es el sistema, esas son las posibilidades que hay, pero unx no tiene que dejar de insistir. Aunque no lo logres en la primera, hay que insistir.

LA EXPERIENCIA DE DIRIGIR UN PROYECTO GRUPAL DE INVESTIGACIÓN DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIA

Diálogo con Sonia Alzamora, Soledad Araujo y Rosana Corrado⁵¹

Ana Valeria Canova
canova.valeria@gmail.com

Eleonora Nyez
eleonoranyez@gmail.com

Soledad: Mi nombre es Soledad Araujo. Soy bióloga, doctora en Biología. Soy de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca. Pertenezco al Departamento de Ciencias de la Educación, soy profesora de Didáctica de las Ciencias Naturales y de los Ateneos, todo en el área de las Ciencias Naturales, para el Profesorado de Educación Primaria. Pertenezco también al Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, también de la UNS. Allí estoy en el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias Biológicas. Feliz de compartir este espacio con ustedes.

Rosana: Soy Rosana Corrado, soy de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas, pertenezco al Departamento de Educación, y también brindo funciones en el Departamento de Psicología, tanto en grado como en posgrado. Mi formación de base fue Inicial, pero después hubo Maestrías en Psicología Cognitiva y Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Córdoba.

Sonia: Soy Sonia Alzamora, docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El área en la que trabajo es Sociología de la Educación y Teorías Educativas, pero principalmente Sociología de la Educación en donde me desempeño. Mi carrera de base es Profesorado en Ciencias de la Educación. Agradezco, como el resto de las colegas, la convocatoria; me llenó de alegría que tomaran esto como tema.

⁵¹Docentes de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional del Sur (UNS) y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), respectivamente.

Moderadora: La idea sería comenzar con las preguntas que fuimos organizando por ejes y, desde allí, que cada una pueda dar su mirada de lo que acontece en su propia universidad.

En este sentido, el primer eje está relacionado con la convocatoria de los/as estudiantes en los Proyectos de Investigación que ustedes coordinan: ¿Participan estudiantes de grado? Si es así, ¿cómo se hace la convocatoria?, ¿de qué manera se enteran los/as estudiantes?, ¿con que motivación/es llegan? A su vez les solicitamos que nos cuenten brevemente de qué trata el Proyecto en el cual participan.

Soledad: Nuestro PGI es sobre la articulación de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales en Primaria e Inicial en escuelas de Bahía Blanca. Nuestra idea es determinar si existe una verdadera articulación entre ambas áreas dentro de cada nivel y entre ellos. Tenemos trabajando en esta segunda convocatoria del PGI, Proyecto de Grupo de Investigación (porque quizás en otras universidades tiene otra denominación), a las profesoras de Naturales y Sociales de ambos profesorados. Lo dirijo yo y la codirectora es Silvia Sogni, que también es bióloga y se dedica a la Didáctica de las Ciencias Naturales.

Este proyecto se viene desarrollando ya hace cuatro años. Hicimos una primera etapa exploratoria: ir a las escuelas, contactar directivos, docentes, secretarías, la que estuviese disponible. Empezamos casi en pandemia, así que tuvimos que suspender todas las visitas presenciales a jardines y escuelas primarias, hacíamos las entrevistas por Zoom y nos pasábamos materiales. En esa primera instancia, determinamos que la articulación propiamente dicha, como está definida, no se da, sino que hablan de articulación cuando, en realidad, no lo es. Superinteresante para seguir avanzando sobre esos primeros casos.

Nosotras convocamos a las estudiantes un poco boca a boca, todo a pulmón. Acá es muy difícil, es una realidad de esta Universidad, porque ambos profesorados no tienen una orientación en investigación. Es decir, los y las estudiantes estudian para ir al aula o la sala, que no está mal, por supuesto, porque es lo que más les gusta, pero desconocen casi por completo que pueden dedicarse a la investigación, que pueden tener un cargo, por ejemplo, de ayudante en la Universidad, y eso hace que casi no participen en actividades que no sean concurrir a las clases obligatorias. Así que un poco la convocatoria se hace

complicada, es el boca a boca, vienen algunas/os estudiantes y nos dicen: “Me contaron que hay algo que se llama PGI...”. Nosotras pasamos aula por aula, materia por materia, convocamos a las estudiantes de forma presencial, pero no terminan de entender qué significa un Proyecto de Investigación fuera de su carrera. Entonces, es muy difícil la convocatoria.

Actualmente, tenemos una estudiante que está con Beca CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), que comenzó el año pasado y ya está finalizando su beca como estudiante, y tenemos otras cinco estudiantes (a algunas les acabamos de dar el alta) que empiezan a participar porque son más grandes, están finalizando la carrera y, recién ahora, se dieron cuenta de que sería importante empezar a hacer antecedentes en investigación y que son temáticas que están relacionadas con su trabajo en el aula o en la sala: la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales.

Volviendo al eje, es muy difícil la convocatoria de estudiantes. Muchas veces les decimos que es necesario que se sumen estudiantes, tienen que completar el SIGEVA (Sistema Integral de Gestión y Evaluación), no saben lo que es. Ahí uno se da cuenta que la orientación de la carrera, no por parte de los docentes, sino por parte de los/as estudiantes, está direccionada a trabajar en el aula y en la sala exclusivamente.

Hacen solo antecedentes que tengan que ver con recabar puntaje para presentarse después en los listados oficiales, entonces solo hacen cursos que les den puntaje. Como la participación en PGI, además de la formación profesional, da un certificado que después no pueden acreditar, eso a veces hace que no participen. Estudiantes de primero, segundo y hasta tercero. Se hace muy difícil la convocatoria, sobre todo también porque, en nuestros profesorados tenemos programas “viejos” (de cuando eran Profesorados Superiores no universitarios) y cursan once materias por cuatrimestre. Entonces, tampoco tienen tiempo de asistir a una reunión de PGI, de leer un *paper*, de ir a entrevistar a un/a docente. Nos encontramos también con dificultades organizativas, operativas. Un poco ese es el pantallazo general.

Rosana: ¡Qué bueno Soledad! Me viene muy bien tu respuesta porque en varios puntos de los que vos ya comentaste coincidimos. En mi caso, hace poco tiempo que codirijo Proyectos de Investigación, en un caso junto a la doctora Sonia Araujo y con gente de la

Facultad de Ciencias Exactas, con quienes el año pasado nos presentamos a un PIO, Proyecto Interdisciplinario Orientado, que lo estamos desarrollando en este momento. Allí codirijo con la doctora Gabriela Cenich.

Realmente, esto que está planteando Soledad es una realidad. Uno también como docente y en sus múltiples funciones, docencia, investigación y extensión, puede ver las diferentes variables que se cruzan y que hace que, a veces, no sea tan sencillo instalar desde la propia carrera de grado la veta de la investigación.

En el caso, por ejemplo, de Inicial, porque en nuestra carrera no tenemos grupos específicos en este momento dedicados a la investigación educativa vinculados a enseñanzas específicas de Inicial, sino que dirigimos tesis de personas que están haciendo la Licenciatura o hay grupos reducidos que trabajan algunas temáticas. Después, nosotros mismos como docentes formamos parte de grupos interdisciplinarios con colegas de Ciencias de la Educación, en este caso de Exactas de otras Facultades. En ese sentido, hay varias variables que se cruzan. Una es el plan de estudios. Al igual que menciona Soledad, las estudiantes, al tener un plan común entre el Profesorado y la Licenciatura conectan (esto es una responsabilidad también nuestra como docentes) con muchas actividades de formación en la investigación en los últimos años de la carrera, sobre todo cuando ya están más con Metodología de la Investigación II, Taller de Tesis. Interiormente, hemos sido muy autocríticos con esto porque ahora estamos trabajando en la revisión del plan, ese trabajo hay que hacerlo desde los primeros años, cruzado con los contenidos de las diferentes cátedras.

Particularmente, estoy a cargo de las materias Prácticas Educativas y Prácticas de Residencia en el caso de la Carrera de Inicial, donde tengo mayor pertenencia y carga horaria, puntualmente, en este Proyecto que tiene que ver con Pensamiento Computacional, Programación y Robótica en la Educación Inicial, Formación Docente Colaborativa hacia una integración de conocimientos interdisciplinarios. Pudimos convocar al menos a tres estudiantes avanzadas que, en el momento de la convocatoria, estaban haciendo las prácticas de acompañamiento.

Esto que dice Soledad es tal cual. A veces uno en el boca a boca, proponiendo una reunión para informar, haciendo *flyer* de difusión, quizás no alcanza porque no está instalado

como parte y como un trabajo sostenido en líneas de investigación concretas, estoy hablando de la carrera de Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas, donde la inserción sea real, en ningún caso forzada.

En este PIO tuvimos la suerte de que se acercaron tres estudiantes, lo que no es casual porque son tres estudiantes que están muy comprometidas con la carrera, pero que tienen alta motivación para participar en varios proyectos: de extensión, de ludoteca. Y en el PIO pasó lo mismo, no digo que se autoconvocaron, pero no es, como dice Soledad, que todo el mundo levantó la mano y dijo: “¡Quiero!”. Tampoco tenemos grupos numerosos. Pero, al menos, estas tres estudiantes aceptaron, están trabajando muy bien, están trabajando como es un verdadero grupo interdisciplinario: investigadores y estudiantes todos en el mismo taller de capacitación, tomando registros, teniendo reuniones semanales virtuales de coevaluación y de evaluación grupal. Vamos a comenzar a entrar al aula con las situaciones didácticas, habrá publicaciones, habrá difusión, repositorios. Es decir, van a ver la cocina de todo lo que es un proceso de investigación y de producción de conocimiento. Es esa la única experiencia concreta que puedo contar, es muy reciente, dura un año este PIO.

Lo que tiene que ver con el NEES, el otro proyecto que es mucho más abarcador, que dirige Sonia, en el que estamos estudiando qué ha pasado en el contexto de la pandemia y recuperamos las experiencias desde las voces de los estudiantes y docentes de las carreras de la UNICEN, lo resumo así: en ese proyecto no tenemos estudiantes que colaboran. Muchas veces están en la planta de colaboradores los tesistas que son dirigidos por nosotros, en planta de colaboradores pero no vinculadas estrictamente al proyecto, sino al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de nuestra Facultad. Son tesistas de grado y de posgrado que, mientras duran sus tesis, a veces más o menos vinculadas al proyecto, están vinculados a la planta de colaboradores, pero no son integrantes directos del proyecto. No obstante, ese proyecto es muy numeroso (somos más de doce integrantes), nos cuesta mucho la producción colectiva, las reuniones de trabajo grupal y muchos efectos, que entiendo a ustedes también les pasará, tiempos y espacios ya estaban alterados antes de la pandemia, pero uno ahora siente más la vorágine de muchas actividades que se han complejizado.

Eso es lo que les puedo anticipar, que hay varios motivos: plan de estudio, cursadas, estudiantes que trabajan, no está instalada la investigación como tradición dentro de nuestra propia carrera, que es un área de vacancia que tenemos que fortalecer. Unirnos a otros colegas, a otras facultades, a otros campos disciplinares a nosotros nos nutre y nutrimos la formación de nuestros propios estudiantes.

Sonia: Comparto el análisis de varias cuestiones que han planteado Soledad y Rosana. Es muy complejo, no es una cuestión que uno puede decir “pasa esto” y tiene una linealidad. Comienzo por el ahora y, cuanto más, rescato algunas cuestiones de antes; tomo el ahora como caso para presentar cómo nos movemos en investigación acá, en la Sede de General Pico, y de lo que venimos haciendo con los equipos de trabajo.

El año pasado conformé un grupo de extensión, a pedido de estudiantes, para trabajar en escuelas primarias y secundarias el acompañamiento de trayectorias que eran un tanto disruptivas respecto de las trayectorias esperadas por las escuelas. Las estudiantes me vienen a pedir esto: que las acompañe en este proyecto. Entonces, lo armamos, se presentó y fuimos a trabajar. Eso da lugar a que, junto con otras colegas que trabajan en la residencia de Educación Primaria (yo trabajo sólo en la carrera de Ciencias de la Educación), comenzáramos a armar un proyecto de investigación de manera conjunta y mirar prácticas, prácticas preprofesionales. Para mirar prácticas de quienes hacen residencia bajo una lupa de investigación, propuse realizar una mirada conjunta de estas otras prácticas que, en el caso de Ciencias de la Educación el acompañamiento de trayectorias lo venimos evaluando hace varios años, varios colegas de la sede que forma parte del perfil de graduación.

Entonces, armamos este proyecto. Las estudiantes que venían haciendo extensión dijeron que les interesaba formar parte de la investigación ante mi convocatoria (ahí la convocatoria la hago yo): “Vamos a hacer esto con colegas de primaria, nosotros podríamos trabajar desde este lugar. Como grupo habrá algunos momentos de encuentro, pero se va a trabajar de modo diferenciado”. Varias de ellas aceptaron porque algunas este año van a estar muy complicadas con cuestiones de cursada o que ya se recibían y no querían seguir vinculadas a la institución.

En este punto creo que respondo a cómo es la convocatoria. Las convocatorias nosotros no las hacemos abiertas. Esto que estaban planteando Soledad y Rosana de que hacen *flyer*, que van a las aulas, eso acá no lo hacemos. No es una condición. Se ofrece a aquellos estudiantes con los cuales por algún motivo estamos vinculadas, ya sea porque venimos de un trabajo previo, porque están cursando con nosotras ciertas materias y entonces decimos: “Miren, este tema que venimos discutiendo en la materia que les parece si lo presentamos como investigación”. Entonces, allí aceptan. Así trabajé en el 2014 en un proyecto donde había algunas graduadas, algunas estudiantes de un curso y colegas de la Facultad; un grupo muy, muy numeroso. Pero es así siempre, por la convocatoria directa que hacemos, no salimos a buscar estudiantes, no difundimos que tenemos, como veo en otras Facultades que dicen: “Tenemos dos cupos para estudiantes para tal proyecto”. No, eso no lo estamos haciendo, es discutible el cómo trabajamos. Como dice Rosana, hay cuestiones en las instituciones que debemos ponerlas en análisis, más que nada siendo una institución universitaria, pero no lo estamos haciendo por el momento. También hay que pensar cómo y en qué condiciones investigamos quienes dirigimos o codirigimos. Es en los escasos tiempos que tenemos, entre toda la carga de trabajo que tenemos.

Entonces, en relación a la convocatoria, con qué expectativas vienen las y los estudiantes, mayormente son mujeres. En este momento, en este proyecto tengo asociados tres graduados, dos de ellos son varones y todo el resto somos mujeres. Llegan con mucho interés en cómo es esto de la investigación. También comparto que, en general, son de los últimos años; llegan con mucho interés porque es algo que no saben cómo se hace, les interesa porque escuchan en las Jornadas de Investigación, que se hacen cada dos años, algunas cuestiones. Entonces, eso las ha estado movilizándolo para decir: “Quiero formar parte de un equipo”. Por comentarios de algunas colegas o porque, a veces, me toca trabajar con estudiantes que están en algún otro proyecto, para ellas es una cuestión en donde su estatus cambia respecto de los que no hacen investigación.

También pasa, a veces, que como no dimensiona la tarea de investigación, se meten en varios proyectos y allí en eso soy tajante y les digo: “Si están en otro proyecto, quédense en el otro. Hagan bien el otro trabajo porque si no, no les da el tiempo”. Y la cuestión del tiempo, es lo último que decía Rosana también, el uso del tiempo es muy complejo

porque los y las estudiantes y quienes como graduados/as y docentes formamos parte de los equipos tenemos tiempos muy diferentes y la única opción que encontramos es, en muchos casos, reunirnos algunas presenciales y otras *on line*, de manera híbrida, que antes de la pandemia ya lo había hecho con algunas colegas que no estaban en Pico y formaban parte del equipo y se sumaban *on line*. Pero ahora estando todas acá igual nos tenemos que sumar *on line* porque no nos dan los tiempos.

Comparto mayormente el diagnóstico que presentan Soledad y Rosana y agrego esto: cómo se da acá. Nosotros no salimos con las convocatorias, eso sería interesante porque creo que si saliéramos con las convocatorias tendríamos mucha más gente interesada. Pero allí también está nuestro trabajo como formadoras en investigación, cómo acompañamos a una cantidad de estudiantes. No nos dan los tiempos tampoco a nosotras. Por ejemplo, este grupo de colegas con el que vamos a hacer investigación de prácticas, no están formadas en investigación, una de ellas sí, que actúa como codirectora, tiene una maestría, pero el resto no. Nunca hizo investigación, nunca cursó investigación. Y allí hay que hacer todo un trabajo sobre dónde comenzar, porque no solamente el hacer es la formación. Allí se suma otra cuestión a esta complejidad.

Rosana: Ustedes nos preguntan sobre las estudiantes. Pero, por ejemplo, en el caso del PIO, están participando docentes de uno de los jardines preuniversitarios que recibieron esta capacitación el año anterior. Entonces, ahora son docentes tutoras. Está la “gente de exacta”, como nosotros decimos. La gente de exacta, la gente de Ciencias Humanas, las estudiantes, los docentes en ejercicio con los directivos y en la propia capacitación. Digo, es capacitación, pero es extensión y una línea de investigación, porque de hecho estamos registrando para producir conocimiento sobre esto, se cruzan las dos vetas. Lo que quería decir es que el propio equipo directivo participa, tanto el del jardín preuniversitario como el del jardín estatal, el 905 de la ciudad de Tandil, participan de todo. Digo, por si después en algún momento quieren que socialicemos o les ampliemos, es un verdadero PIO. Es una idea del proyecto de integración, digamos, o lo estamos intentando así, por lo menos, en funcionamiento.

Moderadora: En este caso en particular, nosotras desde el Anuario, los dos números anteriores siempre fueron dirigidos a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Este año lo decidimos abrir a las tres carreras que abarca el Departamento de Ciencias de la Educación, incluyendo los Profesorados de Inicial y de Primaria. Y por eso las preguntas de esta primera entrevista y de este número en particular van dirigidas, específicamente, si hay estudiantes que participen o, en este caso, preguntándoles a ustedes cómo es esa convocatoria, porque es lo que a nosotras más nos llama la atención, decir qué pasa. En los PGI que están dentro del Departamento encontramos estudiantes sí de la licenciatura, pero no tanto, como bien contaba Soledad, de los otros dos profesorados. Entonces, desde ahí esta inquietud de decir, ¿esto sólo ocurre en nuestra universidad o acontece también en otras universidades? Por eso también la idea de convocarlas a ustedes para ver qué sucedía allí. Pero sí, está buenísimo que lo quieras compartir.

Rosana: A mí me parece que en esto que decía Sonia, cuando yo veo una diferencia en mi Facultad, cuando las convocatorias son así a pulmón por nosotros mismos en el sentido de la investigación o los núcleos que pertenecemos, buscando los avales, haciendo el proyecto, escribiendo todas al mismo tiempo y esto que decía ella, virtual y presencial. Pero cuando son proyectos de extensión, por lo menos en esta Facultad, ahí sí hay algo más institucionalizado que te permite que extensión cuelgue el *flyer*, difunda y reciba si es una pasantía. En cambio, cuando es así, en investigación, es más entre nosotros. No sé, eso es lo que al escucharla a Sonia me parece que son... Acá son diferentes las convocatorias, las convocatorias PIO una cosa son los docentes que llenamos el SIGEVA y yo, pero los estudiantes, si nosotros no los invitamos, no los convocamos, no nos acercamos, no se enteran de investigación, por lo menos en nuestra Facultad.

Sonia: Sí, en eso coincido, Rosana. Estoy pensando que desde hace un par de años acá hay proyectos de extensión que los mismos estudiantes pueden presentar y que en investigación no, todas las convocatorias están dirigidas a docentes. Los estudiantes no se enteran de que hay convocatorias para presentarse a investigación. También tiene que ver con la formación que se requiere. Sí, tal cual.

Moderadoras: La segunda pregunta que nosotros teníamos para ustedes es sobre la participación de estudiantes: ¿Qué tipo de tareas realizan allí?, ¿cuáles son los

aportes?, ¿qué creen ustedes que pueden ser los aportes y los desafíos de esa participación en relación a los estudiantes?, ¿cómo ustedes tratan de acompañarlos, en esto de que bien comentaban ustedes que se están iniciando, que quizás desconocen?, ¿cómo es el acompañamiento de ustedes también ahí?

Sonia: Cuando Rosana hablaba de las carreras y Soledad también hablaba de que eran de varias carreras, acá en la sede tenemos tres carreras, además de Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Educación Primaria. Pero pienso en los grupos que trabajan en investigación, mayormente es gente de Ciencias de la Educación la que se incluye en los proyectos. No quiere decir que no haya proyectos en los cuales haya estudiantes de las otras carreras, pero si los hay, es en una minoría. Nuestra mirada está puesta en formar en investigación a la gente de Ciencias de la Educación, que es verdad que tienen las materias específicas y el perfil también es específico, pero no las pensamos en esto de incluirlas y formarlas en esta cuestión de la investigación. Con respecto a las tareas, yo las pienso y en los equipos en los que he trabajado con estudiantes, haciendo investigación a la par de cualquiera de nosotras, de nosotros. No las pienso con tareas específicas. Hace muchísimos años, cuando empecé el posgrado, allá apenas terminada mi carrera de grado por el año 89, la recuerdo a María Teresa Sirvent machacando con “no utilicemos a los estudiantes como mano de obra”. Eso era una cuestión que no me la saqué nunca de encima, porque ella lo veía seguramente en instituciones grandes como la UBA (Universidad de Buenos Aires) o en otras que ella recorría y veía que esto era una práctica muy habitual. Yo había empezado a formarme en investigación con un docente que después fue colega muchos años hasta que se jubiló, él nos enseñó a investigar y nos daba las tareas que eran de investigación. Entonces, esos dos cruces de una intelectual reconocida y respetada como María Teresa y la propia formación que tenía, hace que yo no los piense haciendo esto: “Bueno, vos andá, hace la entrevista y después todo el análisis lo hacemos al interior, quienes estamos formados”. Entonces, es sentarnos en una misma mesa, discutir cómo vamos a hacer los acercamientos, con qué tipo de instrumentos de recolección de datos, construirlo. Claro, quienes tenemos una formación teórica y metodológica somos quienes vamos definiendo: “No, mirá, tal pregunta por tal cuestión no, o tal categoría teórica la tenemos que pensar allí”. Pero también ellas vienen con una formación, y también incluyo acá graduados, que vienen con una formación

teórica de otros campos, que yo he dejado de leer, y entonces eso se pone en la mesa, se discute si corresponde o no corresponde incluirlo. Es formar parte de la misma mesa de discusión, orientarlas, enseñar cómo tomar registros, cómo hacer el análisis, cómo escribir para presentar en una jornada, cómo hacer las presentaciones en una jornada. En eso sí, hacer una cuestión mucho más directiva, más prescriptiva en algunos casos, como en cuestiones de escritura académica, pero no en una diferenciación de función. No, así, determinante. Y creo que los aportes son relevantes. Algunas se llevan, la cuestión de “a mí esto no me interesa”, “es demasiado la exigencia”, “a mí me interesa más la docencia”, como casos extremos. Otras, cuando en la otra investigación terminamos con un libro donde cada grupo hacía un capítulo, algunas dijeron: “No, yo escribir no más. A mí no me interesa este tipo de escritura”. La escritura académica está muy reglamentada. Aunque no la veamos así porque estamos dentro, está muy reglamentada. Entonces, eso no les interesa, pero sí todo el otro trabajo, a aquellas que quedan enganchadas y continúan después con una beca, continúan en algún otro equipo o entran a trabajar en otras áreas y van con eso y lo recuperan. Varios años después, a veces aparecen en otros equipos de la facultad.

Bueno, creo que aporte es, en términos, voy a decir un término así como para ponerlo en discusión con ustedes, como disciplinamiento en la construcción de conocimiento. No son opiniones, no son cualquier cuestión que se me ocurre, sino esto de cómo rigurosamente voy analizando, voy buscando otras fuentes, voy contrastando. A eso voy con lo de disciplinamiento. Doy la palabra.

Rosana: Bueno, comparto varias cuestiones que plantea Sonia en relación a la importancia de tener claro quienes convocamos a estudiantes, con qué propósitos los convocamos. Que sean propósitos realmente formativos y que puedan, desde el inicio y en todo lo que se pueda, compartir lo que es la construcción, el proceso de investigación y la producción del conocimiento. Yo creo que en todo lo que le podemos dar participación ahora en el PIO, se las vamos dando a las estudiantes y ellas además demuestran estar motivadas, interesadas, pueden hacer sus aportes, sus miradas, más que interesantes. Por supuesto que en esto no disiento con Sonia, pero uno sabe que hay ciertas reuniones, por ejemplo, cuando fue el armado vorágine del PIO o cuando había que

ponerse de acuerdo director, codirector para terminar de definir cuestiones que sabíamos que iban a ser evaluadas... no en todas las reuniones participaron todo el grupo. O sea, a veces hay reuniones de mesa chica donde nos hemos juntado con Gabriela: “¿Qué te parece, por dónde vamos, cómo encaramos la reunión de devolución?”. Aclaro esto porque hay diferentes responsabilidades, funciones y múltiples tareas, pero en todo lo que es el proceso, digamos, en la presencialidad, el taller que compartimos en el jardín 905, que es presencial, el taller de capacitación, todas participamos en el mismo nivel.

En los registros, esto que decía Sonia, también a veces son nuestras colegas que crearon un sitio, que nos van enseñando cómo entrar, cómo grabar audio y colgar la respuesta. Digo, nuestras colegas de exactas, porque yo en algunas cuestiones digitales me siento todavía una analfabeta. Entonces, las chicas, por ejemplo, el otro día no pudieron participar porque acá en paralelo, justo el mismo día del encuentro presencial, había una charla sobre diseño curricular que venían las especialistas, y dicen: “¿Nosotros podemos ir a la charla?”. Querían ir a la charla de la carrera, del nivel. Entonces, después socializamos con ellas los audios, los registros, la fotografía, ellas la subieron y este miércoles, que fue virtual, participaron de la coevaluación de ese encuentro que no pudieron estar. Realmente sí creo que, finalmente, lo que dice Sonia, es la importancia de cuidarlas, de tener esa vigilancia de que no las estamos usando para que hagan un trabajo que facilite el nuestro, sino todo lo que puedan hacer a la par nuestra, con nosotros. Estamos pensando que por ahí alguna de las producciones que se haga, el grupo se va a fusionar, nos vamos a entrecruzar quienes participamos e incluir a las estudiantes. Entonces, por ahí llevamos una comunicación a un congreso. Otras trabajarán en un ensayo, otras trabajarán más. Ellas van a participar de las observaciones en aula, de la toma de registros, de lo que se produzca como lineamiento. Por ahora, como estamos justo en el proceso, todavía no estamos en la parte de la producción escrita más fina, sino que estamos tomando todo lo que es el trabajo de campo y todo lo que es el desarrollo de la capacitación. Están participando en estas tareas concretas a la par nuestra y también tienen voz, comentan, dan sus apreciaciones, preguntan.

Por ejemplo, todo el material que está colgado como apoyatura teórica o videos, lo que hace la gente de exactas, que también son muy generosos en ofrecernos si queremos saber

más sobre algo que no sepamos, específico de programación o de pensamiento computacional. Así que, por ahora, esa es la experiencia: que ellas vienen participando activamente en gran parte del proceso. Vamos a ver, cuando llegue el momento de la producción, cómo fusionamos los grupos para que también estén ahí, participando en esa parte de la escritura académica, que es un desafío, acuerdo con Sonia. Ahí no queda otra que trabajar de manera colaborativa y dar lugar a que ellas también puedan vivir esa parte de la formación. Pero se las ve motivadas, por ahora, muy comprometidas.

Soledad: Yo pensaba, mientras hablaban las chicas, que nosotras justo somos un grupo donde está el subgrupo de Sociales y de Naturales. Es superenriquecedor, pero claro, se da esto de que las que venimos de Naturales, que estamos formadas en didáctica de Naturales, somos todas biólogas y doctoras en Biología. Entonces, venimos de una formación durísima, donde para mí es el *paper*, el indexado, el congreso, el curso. Las chicas de Sociales también, ahora las más jóvenes se están formando, alguna se acaba de recibir de doctora ahora, pero tenemos una mirada distinta del conocimiento. Entonces, las de Naturales, lo digo así porque hasta es gracioso para contarlo, vamos a una entrevista y anotamos, registramos el minuto, qué dijo, todo. Necesitamos como 32 entrevistas. Las de sociales dicen: “No, chicas, con tres entrevistas estamos” y nosotros decimos: “¿Tres?, ¿cómo tres?, pero tres, ¿no son pocas?”. Entonces ahí ya nos ponemos a discutir bien, a debatir, a aprender juntas y decir: “Bueno, la mirada es cualitativa, no tiene que ser exhaustivo, no podemos entrevistar a todas las docentes de todas las escuelas de Bahía”. Un poco ese es el recorte que vamos haciendo. Ahí ya nos cuesta, como grupo de docentes, ponernos de acuerdo. Lo digo como una linda experiencia para ver si son tres o cuarenta entrevistas. Las chicas de sociales dicen: “Bueno, hay que buscar categorías una vez que la entrevista está hecha”. “¿Cómo?” les decimos nosotras “No, ¿cómo después? Eso tiene que ser antes, porque si después está sesgado...”. Entonces, partiendo de esa base, claro, convocamos estudiantes para que hagan su investigación. Una estudiante presenta su proyecto de beca EVC-CIN y va a trabajar en una escuela, porque es una beca de iniciación a la investigación. Su proyecto es en una escuela de Bahía primaria y jardín para entrevistar y para analizar el diseño curricular y los documentos. Entonces, el objetivo de ella es ese y trabajar en esa beca. Nosotras también intentamos, esto que decía Sonia, que ellas no sientan que son esclavas del proyecto y que están generando

conocimiento o datos para nosotras, sino que es para ellas, para que empiecen a insertarse en la investigación. Nosotras intentamos que las estudiantes que participen siempre se vayan del proyecto con al menos una participación en congreso. O sea, que ellas digan: “Yo de acá me voy con una producción del PGI”. Una o dos, hemos logrado que algunas tengan tres. Pero bueno, que por lo menos puedan escribir un resumen, un artículo completo, cortito o largo en una revista o en un congreso. Entonces, ellas sienten que participaron para ellas, para tener también un antecedente. Obvio que ese antecedente es compartido. Es para ellas, para nosotros, para rendir el PGI. Bueno, todo lo que sabemos. Así que las estudiantes, en principio, lo que hacen cuando entran es leer el material, hacemos una reunión informativa. Como decía Rosana, también estoy de acuerdo, por cuestiones operativas a veces no nos reunimos todas. Las estudiantes están hasta acá. Entonces, las del grupo chico, la mesa chica, me encantó Rosana el término, nos reunimos por WhatsApp, rápido y conciso: “Bueno, chicas, vence el informe, llenen el SIGEVA, entreguen esto”, ahí no podemos esperar a todas las estudiantes. A nosotros nos pasa que, para cumplir con cuestiones académicas acá en la UNS, no nuestro departamento, pero otros departamentos son muy elitistas como el de Biología. Entonces, si no sos doctora o si no sos profesora adjunta, no podés dirigir un PGI. Es muy complicada la situación para ganar. Entonces, nosotros sabiendo eso, pusimos a dos personas que tenemos el antecedente como directoras. ¿Significa que yo soy la más idónea para dirigir este PGI? No, claramente no. Pero sabíamos que conmigo lo íbamos a ganar. Entonces, estas cuestiones son más operativas. Una vez que lo ganamos, empezamos a trabajar en bloques, juntas. Si bien hay una que lleva como “la batuta” y dice: “Nos reunimos tal día, hacemos tal cosa”, trabajamos todas al mismo nivel. Y las estudiantes se suman en ese mismo trabajo diario y colaborativo.

La idea no es repartir tareas para cubrir huecos. El rol de las estudiantes no tiene que ser de leer *papers*, escribir resúmenes, ir a las entrevistas, sino que ellas mismas aprendan a distribuirse tareas, a hacerse cronogramas, a intercambiar contenidos, consejos: “Bueno, vamos en el auto a hacer la entrevista. Bueno, venís conmigo. Mira, ahora voy con ella, pero la próxima voy con otra”. Entonces, que ellas mismas también se dediquen a esos pormenores del PGI. La experiencia que tenemos es linda, es superenriquecedora, pero a veces nos pasa que no tienen tiempo. Entonces, la entrevista está demorada, no pueden ir.

De hecho, justo ayer nos escribe la estudiante que está finalizando su beca de EVC-CIN, que se quiere bajar: “Siento que no puedo cumplir, que no estoy a la altura del PGI, que ustedes están avanzando sin mí”. Claro, tiene doble cargo, es docente de primaria, recién recibida, llega a la casa, se pone a planificar, dice que no puede leer un *paper*, no puede armar un Zoom con la directora de la escuela para entrevistar.

Bueno, nosotros ahí conteniendo la situación, diciéndole que no es necesario que se baje, que no es para tanto, que la vamos a acompañar. Entonces, tratamos de gestionar una entrevista con la directora de la escuela del objeto de aprendizaje, digamos, de su beca, en un horario que no sea escolar, que sea siete de la tarde, ocho de la noche y acompañamos ahí paso a paso. Pero para que se dé una idea hasta qué punto la carrera hace que ellas dejen de lado estos antecedentes. No lo pueden hacer. Entonces, me pedía por favor que le dé la baja, porque se sentía irresponsable. Así que, bueno, el rol de las estudiantes se va distribuyendo de acuerdo a las necesidades y también a sus intereses.

Sonia: Sí, hago la aclaración que, en el armado del proyecto, ha habido momentos en los cuales el grupo de estudiantes también ha podido discutirlo antes de presentarlo. El del año pasado fue un “corre-corre” para llegar con el tiempo, así que fue trabajo de tres personas para presentarlo. La diferencia es que no está presentado como ningún proyecto que gana financiamiento. Estamos esperando evaluación para comenzar. Acá se puede presentar proyecto de investigación por la facultad y con un financiamiento que es para reírse, un financiamiento mínimo: 5000 o 6000 pesos al año, 10000 pesos al año, no más. O te presentás a estas convocatorias, como ustedes estaban hablando, donde ahí sí hay más financiamiento, donde ahí sí entras en la lógica de competir y, por lo tanto, hay que ver quién dirige, porque entonces así lo ganás. Pero ya a esta altura de mi carrera, ya terminando mi carrera laboral, ya no compito. Pero, además, no solamente por la competencia, sino porque después el rendir ese dinero, que por allí se lo dimos a una graduada o a un estudiante para que fuera a presentarse en Buenos Aires o en Córdoba y no trajo todos los *tickets*, hay que volverse, no sé, alienígena más o menos, porque no conseguís los *tickets*.

Entonces, ante esa situación dije: “No más, prefiero no tener ningún financiamiento”. Si no se puede pagar para ir a un congreso afuera, no se va. Vemos de mejorar la producción

y presentarla como artículo de revista, pero no entro más. Esa es una decisión personal y tiene que ver con que yo ya estoy terminando. Y lo lamento, pero arrastro conmigo a todo un grupo, pero es una lógica muy difícil de cumplimentar, en la cual, claro, he estado en otros momentos. Eso quería aclarar, porque si no quedaba como que entraban en todas las fases y en el armado de proyecto hay veces que se ha podido y hay veces en que no se ha podido dar la palabra.

Rosana: Quiero aclarar a partir de lo que dice Sonia, un verdadero diálogo, que en el caso del PIO nos pasó que cuando nos llegó la evaluación en noviembre del 2022, había sido aprobado con muy buen puntaje, afortunadamente, pero sin financiamiento, porque se estableció un orden de mérito donde nosotros no llegamos a estar entre los 10 primeros (había más de 30 PIO). Entonces, ahí fue una decisión unánime del grupo de que nos interesaba desarrollar el proyecto más allá de que no hubiera financiamiento. Firmamos incluso una carta de compromiso con la Secretaría de Ciencias, Técnicas y Tecnología de la UNICEN, que había que firmar porque más allá de que no esté el financiamiento, todo lo que son los plazos, el repositorio, los permisos de lo que se va a producir, todo eso lo acordamos como grupo y todos estuvimos de acuerdo que lo íbamos a desarrollar. Acuerdo totalmente con Sonia, al principio, cuando nos enteramos dijimos: “Ni siquiera le vamos a poder ofrecer una *tablet* al jardín”. Porque en realidad el financiamiento no era tanto, pero sabíamos que le íbamos a poder dejar en el kit una *tablet*, una robotita, algo más. Pero descomprimíamos toda esa parte que sabemos que es tediosa, que son las rendiciones del centavo, de esto, del otro, que no cierran. Además, nos alegramos porque realmente la motivación que nos une es genuina, porque nadie del proyecto se bajó y dijo: “Bueno, listo, chicas, lo intentamos en otra oportunidad”. No, todos decidimos avanzar con el proyecto aún sin financiamiento. Así que bueno, eso lo quería comentar porque es verdad lo que dice Sonia. A veces las motivaciones o la pasión que uno le pone, las ganas, está totalmente lejos de lo que son las condiciones en las cuales uno trabaja. Y ahí sí que no queremos arrastrar a nuestros estudiantes, porque ellas también se tienen que movilizar, es decir, tienen sus costos también. Sin embargo, hasta ahora, materialmente no les hemos podido ofrecer nada más que lo que tenemos en la propia institución. Así que es un tema. Estamos avanzando en este proyecto, vamos a tener evaluaciones, repositorio y todo, pero sin financiamiento.

Soledad: Sumo a eso, porque estoy en el Departamento de Ciencias de Educación y estoy en tutoría, nueve materias, 53 proyectos y dijeron: “Claro, somos los mismos que estamos en todo”. Esto de los PGI nos pasa a nosotros que el subsidio, lo digo en plata para que se entienda, son 12000, 15000, 8000 pesos. O sea, son tres, cuatro tiradas de 12000 o 10000 pesos, es nada, o sea, lo hacemos realmente por amor al arte. Nuestro departamento tenía pocos proyectos de investigación, entonces nosotras dijimos: “Che, hagamos uno del área de naturales y sociales...”. Pero en realidad es por amor al arte, porque nos alcanza para comprar dos libros. Entonces, las decisiones hasta de compra a veces las hago yo, porque si no la plata se desvaloriza. Me depositan en mi cuenta como directora 12000 pesos, compro dos libros: uno de sociales, uno de naturales o dos de articulación, y le digo a las chicas: “Chicas, compré estos libros, si les parece bien, lo dejamos para el PGI, si a alguna no les gusta, me lo quedo para mí y compramos, no sé, resmas, lo que sea”. La estudiante que está haciendo la beca con el EVC-CIN, son 6000 pesos por mes. O sea que yo también me pregunto: “¿Qué le digo a ella? Dale, tenés que ir a Bordeaux, acá a un barrio re lejos, a ir a hacer la entrevista”. Entonces, la llevamos en nuestro auto, le pagamos nosotros el cole o lo que sea, porque no alcanza para nada y siempre somos las mismas. Lo hacemos porque nos gusta investigar, porque nuestro mayor logro fue hacer las Jornadas Nacionales de articulación sociales- naturales, hace dos años que las hicimos en Bahía Blanca y ahí pedimos un subsidio específico, pero ese fue el mayor logro de nuestro PGI, que convocamos gente de un montón de lugares del país, estuvo en conferencia gente de otros países, como España, y tuvimos un montón de asistentes. Ahí sí, las estudiantes pudieron ver en vivo y en directo qué surgía de ese PGI, de dónde habían salido todos esos trabajos, presentaciones, paneles. Pero bueno, es un poco como dicen ustedes: poca plata, poco tiempo, siempre las mismas personas. Pero bueno, acá estamos.

Moderadora: Como estudiante y graduada que participo en PGI, valoro estas cuestiones que ustedes comentan, uno entiende que son así, o no sabe o desconoce, pero conocemos de todo el esfuerzo que hay detrás de esto de armar un PGI, de coordinarlo, en algunos casos, de buscar gente que participe, por lo menos en los PGI que he participado y en los que participo, a veces sucede eso: a quiénes les decimos, quiénes querrán venir.

Me quedo pensando en esto de todo el esfuerzo que requiere investigar y como nosotras podemos transmitirles a las estudiantes la importancia que esto tiene y lo bueno o todo lo que les puede significar a ellas en su formación poder investigar en temáticas que les interesen, transmitirles que quizá no les va a dar puntaje o no les va a sumar en cuestiones como conseguir más trabajo en las escuelas y los jardines, pero sí a nivel profesional y ahora que los Profesorados de Inicial y Primaria en nuestra universidad son universitarios, la presentación de trabajos, a congresos y demás te suma en tu currículum. Digo, cómo hacer desde los profesorados para que se empiece a generar un poquito más de interés o generar este “gustito” por la investigación.

Presentamos el último eje que, a partir de lo que ustedes contaron en esta última parte, ya fueron apareciendo algunas de estas cuestiones sobre las tensiones que se dan entre la formación para la investigación y las lógicas de la cultura académica: ¿Cuáles son los principales desafíos que se presentan en la tarea de la formación en la investigación con los estudiantes de grado y en relación con las condiciones y la lógica de la vida académica?

Soledad: Sí, es verdad lo que comentan sobre esos obstaculizadores, pero a nosotras nos sirve mucho que varias de nosotras tengamos varias dependencias, porque yo pensaba en la carrera de Biología. Yo empecé como bióloga, desde el primer año ya sabíamos lo que era CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Ahora yo no sé si entramos “chipeados” o qué nos pasa, pero yo en el primer año de Biología ya sabía que tenía que hacer currículum, promedio, CONICET; no había otra opción, no sé de dónde lo saqué. Acá nos pasa, en los profesorados, que las chicas no lo saben, estamos en tercer año explicando qué es un antecedente, cómo generar un currículum, qué es un certificado, para qué les sirve, qué es el puntaje. Eso me parece que es lo que hablábamos de los perfiles de las carreras, que no es culpa de nadie, por supuesto, pero de todo el sistema, de todos. A mí me parece que la mayor tensión es esa: las chicas no pueden ver otra salida laboral que no sea ir a la sala o al aula, que yo entiendo que les gusta, están estudiando para eso, quieren laburar con niños y niñas ahí en las aulas, pero se están perdiendo la oportunidad de ser ayudantes de docencia que, al mismo tiempo, están en

las aulas, no son excluyentes los trabajos. Si bien sabemos lo que es ser maestra o maestro de grado, “seños”, sabemos qué es, el laburo que es, que no nos deja mucho margen para movernos en otras actividades, pero bueno, me parece importante recalcar esto, subsanar o tratar de sortear estas obstaculizaciones o estas tensiones hablando con ellas, dando alguna charla desde primer año, contar qué es la investigación educativa, cómo lo podemos lograr. También nos pasa que en educación tenemos una doble mirada, tenemos esta mirada de certificación y, es verdad, a veces hacemos cursos por nuestra propia formación. Yo tengo siete títulos y estoy haciendo una Maestría en Educación y para qué la quiero si ya tengo cincuenta diplomaturas, el doctorado, pero bueno, lo estoy haciendo para mí, no por el certificado, lo estoy haciendo porque a mí me gusta. Esa visión ellas no la tienen. También, la gente que venimos más de las exactas, hacemos por hacer, hacemos por el “papelito”, para tener muchos certificados y presentarnos a un concurso y poder ganar ese concurso; la realidad es que si yo no hago eso, no tengo la posibilidad de ganarlo, entonces estamos ahí, como en una cosa ambigua, en el medio, decimos: “Lo hago porque me gusta, me sirve y me forma o también lo hago para obtener...”. Me parece que esa es una de las mayores tensiones, lo que pasa es que nuestras propias estudiantes se presentan a un cargo docente, acá, de ayudante y no lo ganan nunca porque se presentan con el título de profe de primaria o de inicial y nada más. Es decir, el currículum es el título, algún curso de Conectar, de Nuestra Escuela, de Juana Manso, de los CIIES y nada más. Claro, se presenta una bióloga, biólogo, una chica de Geografía, de Historia recién recibida y ya tiene veinticinco cursos de formación docente, veintitrés congresos, un Doctorado en Biología; entonces por más que yo no cuente el doctorado, al Doctorado en Biología le ponga un cero y el Profesorado en Primaria le ponga treinta puntos, no llega. Por eso, les insistimos que hay gente que no es de Primaria ni Inicial que está ocupando espacios que deberían ocupar ellas. Es decir, nosotras tendríamos que tener ayudantes de cátedra que sean de Primaria y de Inicial, no biólogas. Estoy hablando en contra de la población de biólogos, pero quiero decir: no tiene que ser así, tenemos que tener como ayudantes de cátedra chicas que egresaron de esta misma universidad, de este mismo departamento y de esta misma carrera, pero ¿por qué no llegan?, porque no tienen antecedentes, porque el PGI o la participación en un congreso no le da puntaje.

Fíjense cómo es un círculo de retroalimentación negativa: hago solamente los cursos docentes que me dan puntaje, como el PGI no me aporta, no lo hago; la presentación en un congreso como no me aporta, no la hago; el *paper* no me aporta, porque voy al Consejo escolar con un *paper* y me dicen: “Esto vale cero”, pero voy con un curso de formación docente pago de tres horas y me da cuatro puntos. Es un círculo vicioso. Entonces, claro, las convocamos para el PGI y me dicen: “¿Me da puntaje?”. Y no... en provincia para anotarte en el oficial no te da puntaje. “Bueno entonces no voy” dicen. Después se presentan a un concurso docente y en el concurso docente el puntaje no importa, entonces no tienen antecedentes. Por eso, estábamos hoy con las chicas y decíamos la convocatoria abierta es para abrirles los ojos y para que empiecen a ocupar otros campos de trabajo, que no solamente sean la sala o el aula, salvo que a vos te guste solo eso y nunca quisieras hacer investigación educativa y nunca quisieras estar de ayudante de docencia en la UNS. Pero un poco nos cuesta eso, me parece que es el mayor obstáculo hacerles entender que es para ellas y que tendrían que pensar en un futuro que también sea fuera de las salas o de las aulas.

Rosana: Bueno, gracias. Estaba escuchando con atención a Soledad y ya sé que lo que plantea se replica con otras disciplinas, cuando decimos las disciplinas blandas, las disciplinas duras, pero aún dentro de las disciplinas de nuestra facultad de Ciencias Humanas, lo que ella dice de Biología, las tradiciones y las culturas académicas. Tiene mucho que ver ese formateo del que ella habla. Yo esto lo veía reflejado en la carrera de Historia y Geografía, cuando ingresan y tienen muy pocos estudiantes. En el caso de Geografía, Gestión Ambiental, Relaciones Internacionales, una opción, un campo laboral es realmente la investigación y es CONICET, porque la propia universidad tiene muy cerrada la entrada y CONICET y CIN son entradas posibles para trabajar en el propio sistema universitario, en la propia investigación. Es muy diferente, y vuelvo, en esto coincido con Soledad, con lo que sucede con otros profesados, como el Profesorado de Educación Inicial. Si bien en nuestra carrera está la doble titulación, profesorado y licenciatura, nosotros en los últimos años tenemos muchos más licenciados que han hecho la licenciatura de articulación, lo que llamamos CEDI, que es educación a distancia. Gente de todo el país que en algún momento hizo el profesorado, luego, decide hacer la licenciatura, llamada “de articulación” en condiciones especiales, por actualización, por

formación continua, por los motivos que sean. No es ni puntaje ni un mero antecedente, pero en el caso de la carrera presencial de Inicial, en los últimos años tenemos muy pocos licenciados en Educación Inicial que hayan culminado su licenciatura. ¿Por qué? Porque enseguida entran al campo laboral y el campo laboral vinculado a la docencia en diferente variedad de instituciones, porque eso sí que lo hemos tratado de ir rompiendo. No es profesorado dentro de un rural o un jardín de infantes. Puedo entrar a un maternal, puedo entrar a una ludoteca, a un espacio no escolarizado, producir un proyecto en la vía, o sea, eso sí se va diversificando y le vamos dando dinamismo al campo laboral. Puedo trabajar en diferentes espacios. Pero lo que es investigación en licenciatura, estamos un poco lejos: es un obstáculo, es un desafío cómo instalar la investigación desde los primeros años. Por suerte, nosotros tenemos una asignatura en el cuarto año, Práctica en Educación Superior, en la cual ellas ahí realmente empiezan a entender qué es el rol de enseñante o poder ser un coformador o están las convocatorias a ayudantes a alumnos. Todo eso está formalmente, pero siempre está más con énfasis en el perfil del graduado más vinculado a los espacios laborales de ser directivos, gestores, docentes en instituciones educativas que en la propia investigación o en la propia universidad. Pero es cierto que entrar en la propia universidad también está bastante cerrado, si no es por vía de becas, CONICET o CIN, no les podemos ofrecer demasiado, es una realidad.

Ahora, una cuestión que a mí en lo personal, por los lugares que ocupamos, me ha parecido como una manera... es muy chiquito lo que voy a decir, pero yo este tema lo tengo como un problema, lo hablo con muchas colegas de Ciencias de la Educación con las que trabajo y la gente de Inicial también. Nosotros, por ejemplo, hace años yo formo parte de la revista *Espacios en Blanco*, que codirijo junto a Renata Giovine, y hemos instalado en el curso de ingreso que nos cedan un encuentro especial para hablar de investigación, para hablar de la difusión del conocimiento. Entonces ahí nosotras qué hacemos: presentamos la revista en Ciencias de la Educación y en Inicial, en esas dos carreras, los invitamos a ser convocados cuando se armen congresos internacionales, que van a poder ser partícipes del equipo editorial, que es totalmente *ad honorem* y que siempre está abierta la convocatoria, que van a poder reseñar algún libro y les donamos, les regalamos, porque ahora la revista ya no es más física, es *online*, un ejemplar para su biblioteca, les hablamos de la importancia de ir armando su biblioteca. Capaz que es una

actividad chiquita, pero yo siempre la pongo en agenda y les digo: “¿Cuándo es la fecha para ir a Inicial, para ir a Ciencias, para llevar la revista, para presentarla?”, porque entiendo que hay que instalarlo. Hay que instalarlo desde cuando entran, no tiene que ser pensada como una cosa al final de la carrera por algunos de los referentes, que siempre en las carreras hay docentes que son referentes, que tengan una mirada más integral nuestra como docentes. Esto que decía ahora Soledad, a nosotros también nos pasa que en los pasillos, no en los box de investigación, que no tienen ni idea a veces dónde están. Por suerte hacen el recorrido y les muestran que acá funciona NE, acá funciona la Facultad, acá está la biblioteca, para que puedan tener una mirada integral del docente como investigador, como extensionista, que ellos mismos puedan ir construyendo esto como una posibilidad. Pero, vuelvo a decir, en la carrera de Inicial superlejos de estar instalado esto: ¿Hay una posibilidad de ser becaria CIN y CONICET? No existe, están pensando en que van a trabajar en rurales, en JIRIMM (Jardines de Infantes Rurales y/o de Islas de Matrícula Mínima), en Maternal, en ludotecas, en salas de hospital, en bibliotecas públicas o en museos, en un montón de lados, pero muy poco visualizado al interior de la universidad el área de investigación. Así que para trabajar hay mucho. Por ahí cuando la escuche a Sonia se me ocurra algo más, pero sí, es una problemática.

Sonia: Me encantó la actividad que propone Rosana junto con Renata de presentar la revista y darles una revista. Me encantó porque es mostrar qué hacemos quienes hacemos docencia, porque quedamos bastante ocultos u ocultas. Me encantó, la tomé para ver qué instancias habría para presentarlo al grupo grande de estudiantes. Voy a retomar a partir de lo que están diciendo Rosana y Soledad este versus desde la lógica CONICET o la lógica investigación y que no sea CONICET y la docencia. Esto tiene que ver con las expectativas como profesionales de la docencia y también con las condiciones socioeconómicas y culturales de nuestros grupos de estudiantes. Yo no sé las condiciones de otras universidades, conozco las condiciones de partida del grueso de nuestros y nuestras estudiantes y eso me explica por qué se inclinan a la docencia, por qué comienzan a trabajar antes de graduarse: es porque en gran parte están trabajando para sostenerse; porque las condiciones económicas de sus familias... y no hablemos de este momento tan crítico donde ni siquiera quienes tenemos un trabajo fijo y bastante bien remunerado, más allá de que ahora estamos en situación de paro en nuestra universidad y

muchas otras, nos permite una vida más o menos conveniente que a nuestros estudiantes no. Esta cuestión las convierte en microempendedoras y todo este discurso de microempendurismo para sobrevivir. Entonces, esta cuestión de pensarse en la investigación, en una formación de investigación a largo plazo, de seguir tomando opciones de otras carreras no las pueden pensar porque sus expectativas están coaccionadas por una condición socioeconómica. Esto que todas hemos estudiado de “son primera generación”, también en mi caso, la mayoría de mis colegas somos primera generación de graduadas, pero no solamente una condición de “primera generación” sino una condición de familias que tienen una procedencia de clase baja. A eso hay que cruzarlo con las lógicas que estamos planteando de la formación para la investigación y la vida académica. Entonces me parece que se pueden llevar un plus para pensar las prácticas docentes desde una mirada que no solamente sea la práctica, sino poner en análisis esas prácticas, ponerlas de modo reflexivo o hacer algún ejercicio de escritura para realizar posteriormente. Esto viene del área de una investigación, de la investigación-acción o como una investigación colaborativa, al menos si se llevan algunas de estas comprensiones, yo lo valoro positivamente. Que entren después en esto otro, esto lo hablo para las carreras de Inicial, Primaria y Ciencias, no solamente para las que han estado planteando aquí las colegas, esto otro de cómo ingresar o las expectativas para formarse como investigadoras o investigadores, claro que es algo que a mí me apasiona y ha sido el camino que elegí como tantas otras colegas. Pero la cuestión es que el trabajo en el sistema educativo absorbe, en el sentido de que exige tiempo que no están en condiciones después para ocuparse de otras cuestiones. Sí anoté acá para no olvidarme la cuestión de la licenciatura. Nosotros tenemos la formación en Licenciatura en Ciencias de la Educación, no en las otras carreras a diferencia de lo que plantea Rosana. Allí tenemos muy pocos graduados en relación con lo que es el profesorado. El trabajo de licenciatura con trabajo final, puede ser etnográfico, puede ser de investigación, pero es mucho menor y es de una preocupación institucional el por qué no lo llevan adelante. Porque es mucho más rápido hacer las residencias para incluirse en el trabajo que tomarse el tiempo de hacer, de manera individual o grupal como se permite hacer, un trabajo que requiere toda una metodología, una serie de rigurosidades, de vigilancia, acompañamiento y demás. Entonces, como para sintetizar, me parece que la formación para la investigación y la

lógica académica están cruzadas por las condiciones de partida de nuestro grupo de estudiantes, por las expectativas que tienen formadas y ratificadas permanentemente por las condiciones económicas de base. Si bien hay quienes las logran sortear y se instalan en equipos de investigación, cuando están en los equipos de investigación nos pasa esto: “Y no, no me puedo reunir...”, como decían Rosana y Soledad, dicen: “No me puedo reunir porque tengo que trabajar, porque tengo que ocuparme de cuidar un chiquito, porque tengo que dar apoyo escolar, porque tengo que llevar lo que hice para vender a tal otro lugar...”. Me parece que no podemos perder de vista esto para hablar de estas tensiones. Me sorprendió esto que planteaba Soledad porque yo no conozco mucho las lógicas de quienes trabajan en exactas, ella dijo: “Vengo con el chip de CONICET”. Nosotras acá tenemos en este momento dos colegas en CONICET nada más, que ingresaron motivadas por una colega que falleció que había tomado esta posta de CONICET, que incluye y lleva a estudiantes que estaban a punto de su graduación lo vean como una salida, pero han ganado becas CONICET y nuestros graduados no las han tomado porque no les cerraban los salarios teniendo que sostener familias. Entonces, no puedo pensar en lógicas CONICET, en lógicas de investigación sin considerar estas condiciones.

Moderadora: Totalmente de acuerdo con vos Sonia, me parece que hay que comprender esto que les está pasando a los estudiantes; en nuestra universidad también pasa eso. Si bien nosotros no tenemos el Profesorado de Ciencias, está solo la licenciatura, sí los estudiantes están preguntando cuándo se va a abrir el profesorado justamente por esto: primero porque muchos se han anotado en la licenciatura buscando el profesorado, esa es la realidad; pero además por esta pronta salida laboral que tienen, que se van enterando a medida que avanzan en la carrera que, por ejemplo, un licenciado no podría tomar un cargo en algún Instituto Superior de Formación Docente, que tienen menor puntaje para tomar en las escuelas secundarias, entonces van viendo que su universo laboral, si bien tienen posibilidades en un montón de otros espacios que desconocen y que quizá están por fuera de lo educativo, sí ven acotada su salida laboral y empiezan a preocuparse; pero es genuino y real el “qué voy a hacer cuando me reciba”. Coincido totalmente que para poder pensar esto de la lógica de la investigación y por qué los estudiantes

quizá no participan en proyectos de investigación tiene que ver con esto, ellos tienen la urgencia y la necesidad de trabajar, entonces sus tiempos claramente van por ese lado.

Rosana: Sí, te sumo un dato acá a nivel local, no sé si sirve pero yo concuerdo totalmente con lo que vienen planteando Valeria y Sonia. El entrecruzamiento de múltiples variables, que es lo que siempre decimos, no hay una que incida en tal o cual trayecto, trama, recorrido que decide un estudiante universitario. Pero incluso en las expectativas iniciales ellos mismos van cambiando porque algunos llegan a la carrera de Inicial como segunda elección, por no haber podido irse a otro lugar a estudiar. Es muy limitado, apenas saben de qué trata la carrera, se va abriendo ese espectro y esas expectativas, van cambiando las motivaciones, les vamos mostrando en el campo de la práctica diferentes vetas, lugares posibles del dinamismo del campo laboral. Pero en el caso nuestro que la cursada está con una revisión y una demanda, las cursadas están distribuidas porque además tienen materias comunes con otras carreras, tienen materias específicas, mucha carga horaria. Nosotros tenemos un problema, en pospandemia hemos perdido estudiantes que necesariamente tienen que trabajar para sobrevivir, que antes también lo hacían, pero que ahora, en un momento de crisis económica, es más notable y no les es compatible con los horarios de cursada. A lo que voy es que en Tandil tenemos tres instituciones conformadoras: la universidad y dos institutos de Educación Superior con los cuales trabajamos muy bien, articulamos muy bien. A veces nuestras estudiantes a mitad de camino, más allá de que ven todo lo que aporta la posibilidad de estar en una universidad, están conformes con la bienvenida y lo que dan, han optado por irse a los institutos que tienen un horario más escolarizado, más restringido, algunas otras condiciones; esto es un fenómeno que en nuestra localidad se da. Es decir, entonces qué buscan: buscan el mismo título con el mismo puntaje, poder insertarse, porque está puesto el foco en el profesorado y en la salida laboral y la universidad tampoco tiene para ofrecer una flexibilidad que tenga comisiones con docentes si querés estudiar a la noche, de día, a la mañana, o sea somos un único equipo de cátedra en una única franja horaria. Todos esos son condicionantes. Acuerdo con estos análisis que hacía Sonia, desde que hay que cruzar múltiples variables y que no son menores las entradas, los capitales culturales, las historias, los motivos por los cuales ellos eligen determinadas carreras y van cambiando

sus expectativas, sus motivaciones y qué le puede ofrecer la universidad, incluso en la salida, en la etapa de graduados, en la formación continua. Sí, vos decís: “Vuelven”. Sí, vuelven pensando en esta temática y en la investigación y todo. Vuelven porque afortunadamente hay un Programa de Especialización en Infancias y Juventudes, algunos se insertan en licenciatura y articulación primero, después la especialización, maestría o doctorado, pero vuelven con un fin de formación continua aquellos a los que les interesa, no son todos, pero la salida rápida la buscan por el lado del profesorado y , muchas veces, a mitad de camino perdemos matrícula porque los Institutos de Formación Docente ofrecen otras lógicas de cursada que a veces les cierra más.

Sonia: Esto daría para seguir hablado mucho más, pero coincido con el análisis de Rosana. Así y todo, aunque no se realice investigación, aunque como institución no les podamos ofrecer a la totalidad espacios para la investigación, la cuestión es que al menos en las asignaturas o en otros espacios, como este que planteaba Rosana, de mostrar: miren cómo es, esto es una revista. Acá vamos introduciendo conocimientos, entonces esa idea de que el conocimiento lo producimos ciertos intelectuales, sino también en estos espacios, vean cómo estos espacios van hablando de conocimientos más situados a partir de las categorías que ustedes estudien. Eso ya va planteándoles una idea del conocimiento y de cómo ellos pueden ser productores de conocimiento que es un capital que la universidad puede dar.

Moderadora: **Más que interesante este encuentro. Muchas gracias por sumarse y comentarnos las realidades que se viven en sus universidades con respecto a esta temática. Cariños.**

Rosana y Sonia: Muchas gracias. Hasta luego, cariños.

**ENRIQUECER LA EXPERIENCIA FORMATIVA:
INICIARSE EN LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE UN PROYECTO
GRUPAL DE INVESTIGACIÓN (PGI)**

Diálogo con Candela Ibarrola y Priscilia Nahir Vargas⁵²

Agustina Mosegui

agusmosegui@gmail.com

Julia Guerrero

juliaguerreromc@gmail.com

Moderadora 1: En primer lugar, queremos agradecerles por participar hoy de este encuentro. Ya nos presentamos por correo, somos Agustina y Julia, integrantes del Equipo de Edición del Anuario N°3 *Entre tesis y tesistas* del Departamento de Ciencias de la Educación. A partir de este Anuario lo que se busca es promover la reflexión sobre la práctica de investigación educativa. Por eso, nos encontramos hoy acá, realizando esta entrevista. Nos gustaría conocer cómo ha sido su experiencia de iniciación dentro del campo de la investigación a partir de la participación en Proyectos Grupales de Investigación (PGI).

Moderadora 2: Para comenzar, lo que puedan contarnos del PGI en el que participan, qué actividades realizan y cómo viven la experiencia.

Candela: Bueno, empiezo. Nuestro proyecto trata sobre los derechos de la educación en el nivel inicial: políticas, instituciones y sujetos. Dicho sea de paso, estoy cursando el cuarto año del Profesorado de Nivel Inicial. Bueno, trata un poco de ver qué pasa justamente con los derechos en cuanto a la educación dentro del nivel y de la ciudad. Nos dividimos en equipos, yo estoy en uno que trabaja sobre el traspaso de los jardines municipales a provincia. Por ahora, nos dividimos en grupos y trabajamos en equipos basándonos en los objetivos, que son comprender el alcance del derecho de la educación

⁵² Estudiantes del Profesorado en Educación Inicial y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, respectivamente.

en los dos ciclos porque vimos que el primer ciclo queda un poco al costado. El primer ciclo sería maternal. También analizar las políticas públicas en cuanto a la garantía del derecho a la educación. Se trata un poco de eso.

Moderadora 2: ¿Y cómo vivís la experiencia de participar en un PGI siendo estudiante?

Candela: La verdad es que me pareció superinteresante. El año pasado terminé las prácticas de tercero y me invitó la profesora. Me pareció una oportunidad buenísima, que tenía que aprovechar. Recién estoy viendo cómo se maneja, qué se hace, qué no se hace, cómo se escribe, porque estamos acostumbradas a escribir en la carrera, pero tiene un tipo de escritura más específico. A la par, justo estoy teniendo el primer taller sobre proyectos de investigación, entonces en el cuarto año de la carrera, como estudiante, me parece una oportunidad que está buenísima. Me parece superinteresante poder estar trabajando a la par con profesores míos que veo que tienen un montón de conocimiento y poder aprender de ellos.

Priscilia: Yo desde 2019 más o menos ingresé al PGI sobre trabajo docente y también participo del PGI que tiene que ver con el asesoramiento pedagógico universitario. A partir del 2019 es que decido ingresar al PGI de universidad, formación y trabajo docente. Un poco la propuesta es ver cómo inciden las tendencias generales que atraviesan los sistemas universitarios en el trabajo que realizan los docentes y cómo va afectando esto lo que es la práctica cotidiana del ejercicio docente en la universidad, particularmente, teniendo un recorrido por las políticas universitarias a lo largo de la historia. Sobre todo el objetivo general es analizar las condiciones y regulaciones que van reconfigurando ese trabajo docente, especialmente, las prácticas de formación en la Universidad Nacional del Sur. Eso sería para poder contestar la primera pregunta.

Moderadora 2: Priscilia, querés profundizar un poco más sobre qué tipo de actividades desarrollan en el PGI y cómo vivís esa experiencia.

Priscilia: En 2019 hubo una particularidad cuando comenzamos la propuesta. Primero, fue reunirnos para darnos la posibilidad de conocernos, de ver qué estrategias y cómo íbamos a poder trabajar a lo largo del proyecto en base a los objetivos, cómo alcanzarlos y demás. Comenzamos con lo que es este primer punteo de ideas. Lo que sucede luego es

que, si bien el proyecto se aprobó creo que en 2019, nosotros comenzamos a reunirnos en 2020. ¿Qué sucede en 2020? Bueno, nos agarra la pandemia, el contexto de aislamiento, entonces las primeras actividades que comenzamos a realizar fueron de manera virtual. Lo que nos proponen es poder trabajar de forma colaborativa a través de Drive y de reuniones para ir pensando cómo podía reconfigurarse este trabajo en un contexto de pandemia, de virtualidad. Entonces, la primera actividad fue, a partir de narrativas, poder desarrollar esa experiencia del trabajo docente en pandemia. Cuando finalmente nos pudimos reunir, comenzamos a organizarnos por subgrupo y empezar a tocar diferentes dimensiones del trabajo de la docencia, que tenía que ver con la extensión universitaria, la investigación y la docencia. A partir de estos subgrupos pudimos ir profundizando un poco más acerca de las diferentes tareas del docente en la universidad. Hace poquito surgió lo que fueron las Jornadas de Repensar la universidad a partir de estos nuevos contextos. Un espacio que fue muy bueno también para poder llevar a cabo todo este trabajo previo que habíamos realizado en los subgrupos y en su totalidad. Es un grupo que tuvo esa inmediatez de la pandemia y fuimos sobre la marcha aprovechando cada uno de esos momentos que nos tocó atravesar. Ese es un pantallazo de lo que hemos hecho.

Moderadora 1: Genial, chicas. Son interesantes las categorías que están trabajando dentro de los PGI. Sumado a esto, queríamos saber si es el primer PGI en el que participan y cómo han conocido la existencia de los PGI, en general, y del que integran, en particular. Candela ya lo estuvo comentando un poco, pero si querés profundizar sobre ello, bienvenida.

Candela: Sí, el mío es la primera participación. La verdad es que mucho sobre esto no sabía porque, como les comentaba, recién en el último año de la carrera tenemos un taller sobre proyectos de investigación. Entonces, tampoco tuvimos la oportunidad de vernos como docentes desde este otro punto de vista, o sea, hay cosas que desconocíamos, que no sabíamos que podíamos llegar a hacer. Sí sabía, así por arriba, que una amiga de otra carrera estuvo en un proyecto, pero no mucho más. Como les había contado, al proyecto llego por la invitación de mi docente de práctica.

Priscilia: En mi caso, tanto en el PGI de trabajo docente como de asesoramiento, pero más que nada el de trabajo docente, me entero de la convocatoria por las redes sociales.

En su momento, cuando me entero, era 2019 y todavía la Licenciatura pertenecía a lo que es Humanidades. Por lo cual, las redes sociales de las que los estudiantes estábamos al tanto y sabíamos de comunicados de nuestra carrera en general eran del Departamento de Humanidades. El comunicado con la invitación a participar en el PGI lo encuentro en Instagram y Facebook. Me pareció una sorpresa porque algo común que pasaba en esos años, digo en esos años porque ya me resulta lejano, era que los estudiantes teníamos esta demanda acerca de “no saber”. En realidad, sabíamos que estos espacios estaban abiertos a nosotros, pero muchas veces pasaba que solamente nos enterábamos si charlábamos con el docente, si nos llegaba por algún compañero en los pasillos o demás. Por lo cual, fue sorprendente ver la convocatoria cuando se presenta el *flyer* en las redes y fue grato, no sólo para mí sino para todos, ver que fue algo que empezó a circular y era una invitación abierta a los estudiantes avanzados a participar. Yo me acuerdo que en ese tiempo no contaba con el 60%, que era lo mínimo que se necesitaba para poder ingresar a un PGI; sin embargo, existía esa posibilidad de ingresar igual. En el caso del PGI de asesoramiento, ahí sí ingresé a partir de cursar un seminario. Pero yo destaco esto de haber hecho la circulación a través de las redes, la iniciativa de sumar a los estudiantes e invitarlos. Más o menos era esto de poder romper esa lógica de que muchas veces muchos compañeros llegamos al final de la carrera y por desconocimiento nos perdemos estas instancias que son sumamente formativas y que nos dan la posibilidad de acercarnos a lo que implica el rol, en nuestro caso, de un Licenciado o una Licenciada en Ciencias de la Educación, al menos a quienes nos gusta la investigación.

Moderadora 1: ¿Qué fue lo que las motivó a formar parte del PGI?

Priscilia: Bueno, esto va un poco de la mano con lo que terminé de decir recién, con esta afirmación de a quienes nos gusta la investigación. En 2019 yo estaba en el tercer año de la carrera, si no me equivoco, y desde el inicio sabía que a mí lo que siempre me interesó fue la investigación. No sabía si iba a ser docente, qué era eso de ser docente, pero a medida que iba avanzando en las materias y demás, iba sintiendo esta cuestión: en qué momento voy a plasmar esta práctica. Nunca realmente me había preguntado qué es investigar, qué hace un investigador y en la carrera solamente veía de qué trata, en realidad, qué temas se tocan. Sentía que prácticamente a lo largo de la carrera estaba necesitando lo que muchos necesitamos: poder materializar todo eso que vamos leyendo,

tantos autores, tanta investigación y demás. Así que cuando me contacto para poder ingresar al PGI más que nada fue esto de “es mi momento, voy a aprovechar” y me gustó la temática también, lo que tiene que ver con el trabajo docente. Resultó un desafío también porque me encontré con que no había compañeros que conociera en el PGI, no todos se animaban. Si bien, como les decía, hay un porcentaje para ingresar, estaba la posibilidad de que si te faltaba un poquito, no había problema. Pero bueno, por ahí un poco para contarles de los miedos también. Los miedos estaban más vinculados, para resumirlo en una pregunta, a qué podía hacer un estudiante como yo a la par de docentes e investigadores que ya tienen vasta trayectoria en el tema de la investigación educativa. Yo creo que eso es algo que se va desarmando y se va resignificando al momento de empezar a trabajar como grupo y colectivamente dentro del PGI. Más que nada, lo que me motivó fue mi interés particular en la investigación educativa, que fue lo que me llevó desde el principio a anotarme de la carrera. Pero bueno, acá pasó que la investigación era mucho más de lo que pensaba y no me imaginaba que la investigación era con otros. Yo me imaginaba... Traía casi una mente de una personita en un laboratorio y es totalmente distinto en nuestra área. Fueron motivaciones personales las que me llevaron a participar y después fue un mundo de sorpresas gratas.

Candela: Yo, a diferencia de Priscila, durante mi carrera no tuve tanta información sobre lo que son proyectos de investigación y el rol docente como investigador, pero la verdad es que me pareció una oportunidad que tenía que aprovechar. Tampoco es que se fue divulgando la posible participación en un proyecto, sino que fue una invitación bastante personalizada que quizás otras compañeras no tuvieron la posibilidad porque no se creó la convocatoria. Me interesó también porque compartir este espacio con profesores que ya están mucho más formados obviamente y que tienen muchísimos conocimientos me pareció que estaba superbueno para mi formación como docente más allá de lo que es el trabajo en la sala. Un poco como compartió Priscila, sí me pasó esto de sentir un poco de miedo o tal vez, no sé, no saber cómo iba a ser la relación con estas personas que en un momento fueron mis profesores y ahora iba a compartir con ellos. De hecho, como recién estoy empezando, recién estoy entrando en confianza y estoy aprendiendo mucho de ellos que ya tienen esta experiencia. Así que básicamente me interesó porque sé que va a ayudar

a mi formación como docente, que voy a aprender mucho más y meterme en lo que es el nivel.

Moderadora 2: Me parece sumamente interesante lo que nos están contando las dos, sobre todo con respecto al conocimiento de los PGI. Esto es algo que ya mencionaron, pero la invitación es a profundizar qué les ha aportado o qué les aporta la participación en un PGI. Si quieren detenerse también en lo que les aporta en el área específica de cada una, Candela en el Profesorado y Priscila en la Licenciatura, estaría muy bueno.

Priscilia: En lo que respecta a lo formativo, como les había comentado un poquito en la pregunta anterior, a nivel personal y profesional también, creo que no se separan, fue esto de poder empezar a delinear y profundizar en cuál es mi perfil, cómo se perfila esa identidad que voy a ir desarrollando o que estoy desarrollando a lo largo de la carrera y a lo que aspiro a futuro, que tiene que ver con estos intereses, y en qué área del campo de la educación encuentro más afinidad que tiene que ver con esta biografía personal de poder dar en aquello que nos moviliza. Por eso, esto del trabajo docente, las condiciones, las regulaciones fue algo que me resultó interesante y en lo cual me siento más que nada representada en lo que implica ser un docente. Yo a la par estoy estudiando el Profesorado de Educación Primaria y creo que, de alguna manera, se fue articulando todo y por eso llegué también a ese espacio, al poder comprender un poco más qué implica ser un docente. Si bien en este caso es docente universitario, hay cuestiones, condiciones y regulaciones que los diferentes niveles comparten en lo que implica la labor docente en sí. En cuanto a mi formación concretamente, destaco lo que implica la investigación con un otro, la complejidad de la interdisciplinaridad que se va dando en el trabajo colaborativo, porque en muchos casos hay docentes que ejercen en otras áreas por fuera de la Licenciatura, en otros Departamentos, desde otra mirada. En muchas ocasiones, una profesora del Departamento traía invitados de otras universidades, autoras y autores que podían enriquecer el espacio. Teníamos esa posibilidad de poder complejizar la mirada y el análisis acerca de determinada temática de las actividades que estábamos llevando a cabo. Yo creo que es algo que vimos también en la carrera los estudiantes: qué es esto de la complejidad, qué es ir al fenómeno educativo desde esta perspectiva. Creo que en ese caso poder estar en un PGI te permite materializar qué implica esa complejidad, qué

implica mirarlo con otros. Quizás acá estoy en esta cuestión más personal/profesional, lo que les estoy comentando, pero bueno, poner en juego aquellos saberes y conocimientos que vamos abordando a lo largo de la carrera. Sobre todo, saberes y conocimientos de la experiencia de estos docentes investigadores con los cuales uno va trabajando. Como les mencionaba, aprendés a ver que la investigación no es algo que hacés en soledad y que es justamente necesario estar a la par de un tutor. Bueno, se me viene todo lo que tiene que ver con la tesis y demás, entonces también es donde entiendo que es algo que concretamente tiene que ser colaborativo y siempre desde una mirada compleja para con el análisis.

Candela: A mí un poco me pasa que, como futura docente, siento que sirve a mi formación quizás desde otra perspectiva. Por ahí siempre se ve al docente muy en su práctica, en el intento de transmitir saberes o educar, pero me sirve pensar la práctica desde otro lado. Teniendo en cuenta que nuestro PGI trata los derechos a la educación en el nivel, tener en cuenta que estoy siendo parte de cumplir los derechos de los niños y las niñas con los que comparto mi día a día. Son cuestiones que, quieras o no, se van perdiendo o que uno no tiene tan presente en el día a día. Me parece interesante y creo que no mucho más que eso.

Moderadora 2: Una pregunta que está conectada y, quizás a riesgo de ser repetitivas, nos parece interesante hacer, es si recomendarían a otros estudiantes participar en un PGI y por qué.

Priscilia: Esa es la pregunta que más esperaba y creo que es necesaria por esto de perder ese miedo, de no subestimarnos como estudiantes para poder aprovechar estos espacios porque son instancias formativas que, a nivel general en la universidad, están disponibles. Si bien quizás uno como estudiante en segundo, tercero... pensando en esos estudiantes como yo que ingresé por allá en tercer año al PGI... Son instancias formativas que muy difícilmente uno encuentre por fuera de la universidad. Me refiero a aprovechar y vivir la universidad en estas distintas actividades, en estas distintas oportunidades que nos da para poder ir materializando nuestra formación e ir entrando, de a poquito, en lo que implica formarse, en nuestro caso, en la Licenciatura. Dar ese paso para mí implica también animarse a empezar a ejercer cierta autonomía como estudiante y en la práctica de nuestro

rol, empezar a tomar ciertas decisiones y a organizarnos en base a que ahora estamos trabajando con un grupo de investigación. Es asumir otro compromiso, no solamente el de estudiante, sino el de un estudiante activo. Poder ser partícipe de este proyecto, creo que son oportunidades que hay que tomar. Si bien personalmente sé que a lo largo de los años que yo transité tuve compañeros a los cuales la investigación no es algo que les interesara, otros están más abocados a lo que es la docencia u otras áreas, pero sí creo que, como comentaba Candela, nos permite poder ver nuestra práctica en concreto y potenciar otras habilidades que tienen que ver con el trabajo en el equipo, la organización, estar atento a un cronograma de actividades. Nombro lo minúsculo, pero son cuestiones que a veces uno por sí solo no tiene en cuenta, es muy difícil llevar a cabo o es una carrera que por ahí se siente en soledad. Entonces creo que son espacios muy enriquecedores en ese sentido. Por otro lado, en cuanto a lo formativo, a mí me parece que es esencial poder aprovechar estos espacios y perder el miedo que tenemos como estudiantes: uno cree que no va a poder aportar nada y en realidad sí. Por eso, recomiendo que se acerquen compañeros, es más, yo cada vez que veía a mis compañeros más cercanos, les decía: “Mirá, me sumé acá, animate y aprovechalo”, y surgía: “No, pero está tal docente, me da cosa, qué puedo hacer yo ahí adentro”. Sin embargo, puedo decir que uno cuando ingresa a un PGI no es el mismo que cuando finaliza la primera etapa del proyecto. A nivel personal, uno va haciendo determinados cambios que tienen que ver con esta autonomía que uno va desarrollando en estos espacios. Así que sí, los invito a sumarse y probar, sobre todo probar. Si hay algo que recomiendo es eso, no quedarnos con la duda y probar porque ha pasado que hay compañeros que se suman a los PGI y después terminan viendo que no es lo que más les interesa, entonces prueban en otros espacios. No quedarse con la duda ni el miedo, porque no es algo que se hace solo y son espacios sumamente enriquecedores, en los que nos esperan porque la idea es que podemos ocuparlos también los estudiantes.

Candela: Por mi parte, para ser sincera, la verdad es que nunca me involucré mucho en actividades del Departamento y creo que, en este caso, el PGI nunca estuvo muy visible, ni hubo mucha convocatoria. Ya me estuvo pasando desde el año pasado, cuando sabía que iba a formar parte, que salía la charla en la clase con algún profesor, mismo este año porque también lo comparto con mi profesora de práctica de cuarto, Me sucedió que mis

compañeras me preguntaban: “¿Qué es eso?, ¿de qué se trata?”. Es generalizado esto de que no nos involucramos mucho, no sé si es desde la carrera. Por ahí sí vemos más involucrados a los compañeros de Ciencias de la Educación, pero la realidad es que no nos involucramos y depende de nosotras. Así que está bueno visibilizar lo que una va a haciendo porque, como hablábamos, considero que sirve para nuestra formación, para formarnos desde otro lado, tener en cuenta otras cuestiones. También tener en cuenta que como docentes tenemos otras posibilidades, en el caso de mi carrera, otras oportunidades que no son simplemente estar en el aula, sino trabajar la educación desde otros lugares. El ser docente va un poco más allá de estar dentro de la institución. Por eso, sí invitaría a personas a ser parte de proyectos, sobre todo si les interesa y les gusta todo lo que es la educación. Me parece superenriquecedor.

Moderadora 1: La verdad que superenriquecedora la entrevista que hemos tenido, nos ha encantado y espero que ustedes también hayan disfrutado este espacio. Les queríamos comentar que va a formar parte de la publicación número tres de lo que sería el Anuario *Entre tesis y tesistas*, así que lo van a ver allí cuando salga... Lo importante es que pudieron conectarse y pudimos compartir este espacio y escuchar sus recorridos, la experiencia que han tenido, muchos puntos en común, también, entre las dos trayectorias. Me parece muy bueno visibilizar la importancia de darle lugar a los PGI dentro del Departamento para que puedan conocerlo los estudiantes, para que se acerquen y pierdan el miedo.

Moderadora 2: Un poco también esa es la idea de esta entrevista, poder visibilizar a través del Anuario cómo se han acercado ustedes desde sus diferentes carreras, en calidad de estudiantes, a la participación en PGI. Así que este es un camino para comenzar a visibilizarlo.

Priscilia: Está buenísimo, chicas. Perdón si agregó algo...

Moderadora 2: No, no hay problema.

Priscilia: Cuando escuchaba a Candela me acordé que ahora en el Departamento, cuando uno ingresa en la parte de lo que es la recepción o la salita común, hay una pizarra en la cual Secretaría Académica, creo, agregó los distintos grupos de PGI que hay en nuestro Departamento. También creo que eso es muy valioso. Muchos estudiantes a veces no los



ven, o los ven pero no saben lo que son. Entonces me parece que es una buena instancia también para entender qué es un PGI, así que me parece sumamente valioso poder empezar a visibilizar estos espacios.

Moderadora 1: Visibilizarlo y tenerlas a ustedes de protagonistas que son las están haciendo el recorrido, así que eso también es muy significativo para nosotras y para el Anuario en sí.



RESEÑAS DE TESIS

**Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°3
ISSN 2796-7875**



Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Autor/a: Fernández Agustina

Director/a: Mg. Montano Andrea (UNS)

Codirector/a: Mg. Iriarte Laura (UNS)

Jurado: Mg. Iriarte Laura (UNS)

Mg. Montano Andrea (UNS)

Spagnolo Silvina (UNS)

Fecha de defensa: 14 de Junio de 2022

LAS TIC COMO CONTENIDO Y FORMA EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Agustina Fernández

agustinafernandez_96@hotmail.com

El presente escrito sintetiza el trabajo realizado en el marco de la elaboración de una tesina de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Argentina, desarrollado durante el 2019-2021 y concluido en 2022.

La tesina tuvo como objetivo general interpretar las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como contenidos y las formas que adquieren en las propuestas de enseñanza de las/os docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS; y como objetivos específicos se planteó indagar acerca de la presencia de contenidos relacionados con las TIC en los documentos curriculares de dicha carrera y caracterizar la inclusión de las TIC en la construcción metodológica de las prácticas de enseñanza desde las perspectivas de las/os docentes.

La idea de la investigación está ligada a visualizar el lugar que les dan a las TIC las/los docentes en sus discursos y programas de estudio. Se indagó sobre el contexto presencial y virtual. El desarrollo de la investigación fue guiado por los marcos teóricos

que la atraviesan, en ese sentido, me posiciono desde un enfoque cualitativo y el diseño es el estudio de caso: Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Se concluyó que la Tecnología Educativa (TE) y la Didáctica, disciplinas integradas, son un aporte esencial en la constitución y construcción de las Ciencias de la Educación. Según Litwin (1995), el campo de la TE, al igual que el de la didáctica, entre otras ocupaciones se interesa por las prácticas de enseñanza, pero además incluye el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos. Es decir, la TE colabora con la práctica profesional docente fundamentando y generando ideas y posibilidades para la enseñanza mediada por tecnologías.

Por otro lado, la transversalidad de las TIC para la práctica profesional del científico de la educación es sumamente importante para su formación y se espera que esta tesina sea un aporte que permita visibilizar la importancia de incluir las TIC como contenido y como forma en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Asimismo, es deseable que estos desarrollos colaboren en la reflexión de las propias prácticas, que fueron objeto de este estudio y todas las demás, permitiendo la redefinición, la innovación y la generación de nuevas propuestas.

Referencias bibliográficas

Litwin, E. (1995). Cuestiones y tendencias en la investigación en el campo de la Tecnología Educativa. En E. Litwin (Comp.) *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Autora: Ana Küyen Graziano

Directora: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Codirectora: Prof. Ma. Laura Medina (UNS)

Jurado: Lic. Laura Baigorria (UNS)

Prof. Sonia Sapini (UNS)

Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Fecha de defensa: 28 de diciembre de 2022

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA FEMINISTA EN EL CÍRCULO DE MUJERES DEL BAJO RONDEAU. BAHÍA BLANCA 2015-2019

Ana Küyen Graziano
kuyengraz@hotmail.com

En este escrito presentaré una investigación realizada en el marco de la tesina para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El tema de investigación indaga en torno a un espacio denominado “Círculo de Mujeres” del barrio Bajo Rondeau en la ciudad de Bahía Blanca, entendiéndolo como un espacio educativo y analizándolo desde las perspectivas de la educación popular y la pedagogía feminista. El espacio se desarrolló durante los años 2015 y 2019, se nombró “Círculo de Mujeres barrial y feminista” y se reconoció como un “espacio de encuentro de mujeres de características diversas que juntas emprendimos un proceso de formación en el feminismo de manera colectiva y solidaria”. Este se construyó de manera colectiva y en articulación entre un movimiento social y vecinas de los barrios Bajo Rondeau y Villa Caracol. La elección del espacio como referente empírico estuvo relacionada a mi participación en él, además de los intereses personales en la educación popular (en adelante EP) y la pedagogía feminista como procesos pedagógico emancipatorios y contrahegemónicos, de suma importancia para la producción teórica en y desde la universidad pública.

En cuanto a los objetivos del trabajo encontramos, en primer lugar, el objetivo general: analizar las prácticas de educación popular feminista que se dieron en el Círculo

de Mujeres del Bajo Rondeau, en Bahía Blanca. A partir de este se delinearón los siguientes objetivos específicos: indagar qué saberes han construido las participantes del Círculo de Mujeres, dar cuenta de cómo se construyeron esos saberes a partir de su participación en el espacio y comprender cómo se han resignificado en otros espacios los saberes construidos en el Círculo.

Para llevar a cabo dichos objetivos se mantuvo una perspectiva de investigación participativa, entendida como “un proceso democrático de creación de conocimiento” (Visotsky, 2013, p. 124). En líneas generales, trabajar desde esta mirada supone entender de manera dialéctica la relación sujetx⁵³-objeto de la investigación, siendo todes constantemente investigadorxs e investigadxs. Así, en una investigación participativa “ese ‘otro’, próximo, como sujeto vivo de ‘mi investigación’ se convierte en compañero, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular” (Visotsky, 2013, p. 120).

Con respecto a los marcos teóricos desde los cuales me posiciono, la noción de EP fue una de las centrales del estudio, por lo tanto, comenzaré brindando algunas características que definen a este concepto según Paulo Freire. Para este autor, el concepto de EP es sinónimo de *pedagogía del oprimido* o *pedagogía de la liberación*. Una de sus premisas principales es el reconocimiento de que no existen sujetxs individuales, sueltxs o aisladxs del mundo, así como tampoco se puede pensar a la realidad como ausente de sujetxs (Freire, 2015). Desde esta perspectiva se aboga por una acción educativa que “haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (2015, pp. 40-41).

Asimismo, es de suma importancia entender que la educación como práctica de la liberación tiene como horizonte la liberación de lxs sujetxs oprimidxs, convirtiéndose en individuxs nuevxs, no ya opresoras/es u oprimidas/os, sino sujetas/os liberándose. Sin

⁵³ Debido a que creemos que el reforzamiento de los ideales hegemónicos se manifiesta de manera muy fuerte en el lenguaje, coincidimos con Korol (2016) y queremos aquí también dar batalla contra los valores patriarcales. Se utilizaron en nuestro trabajo diferentes formas de escritura que reemplazan a la “o” que masculiniza las diversidades: se va a encontrar el uso de la letra “x” o de la “e”, en reemplazo de la “o”, o la utilización de la versión masculina y femenina de los sustantivos o adjetivos (por ejemplo, “compañeros/as” o “compañeros y compañeras”). Así como afirma Freire (2014) con respecto al uso del lenguaje: “En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico... La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista” (p. 89).

embargo, Freire (2015) también comprende que el grupo oprimido sufre una dualidad que se encuentra “en la interioridad de su ser” o, en otras palabras, las/os sujetas/os oprimidas/os “son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (p. 44). De esto se deriva que la superación de las contradicciones y la liberación de los/as sujetos/as sea, en palabras del propio Freire, “un parto doloroso”.

A partir de ello se sostiene que la pedagogía feminista tiene sus raíces tanto en la EP (Freire, 2015) como en el feminismo, entendiendo este último como:

Movimiento social y político que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido objeto por parte del sistema social, económico y político imperante. Este movimiento, en última instancia, busca transformar y revolucionar las relaciones entre los sexos, alcanzar una relación igualitaria entre ellos y democratizar a la sociedad (Maceira Ochoa, 2008, p. 53)

Luego de estas diversas definiciones, se establece que la pedagogía feminista tiene como raíz a la EP debido a que ambas son pedagogías emancipatorias que buscan la liberación de lxs sujetxs a través del diálogo como canal para la construcción de saberes. Por esta razón, autoras feministas también hacen referencia a diversas características de la EP de Freire, tales como los procesos dolorosos y la importancia de la dimensión colectiva como metodología para poder sobrellevar estos dolores, de modo que el grupo de compañerxs no es solo el grupo educativo, sino también el espacio donde estos sufrimientos pueden ser compartidos y sostenidos (Korol, 2016, 2017; Maceira Ochoa, 2008).

En tanto estas dos nociones son las centrales o ejes del trabajo, hace falta mencionar que se trata de un estudio cualitativo con enfoque narrativo. Además, como se indicó anteriormente, al participar en el espacio la autora de este trabajo, se consideró que era necesario acercarse a miradas de la investigación que permitan comprender a la sujetas a investigar en tanto sujetas activas en la investigación, debido a que habían sido compañeras de aprendizajes durante años. Por ello, la investigación fue *participativa*, es decir, se construyeron con las participantes del Círculo tanto las preguntas del estudio como los objetivos y la metodología, poniéndose a consideración para su eventual reformulación o incorporación de objetivos no considerados, tanto preguntas como la

puesta en consideración de metodologías a emplear. Así, como explica Vío Grossi (1983), “la investigación participativa postula destruir la separación tradicional entre sujeto (el investigador) y objeto (los grupos de la base) para integrarlos en la tarea de develar la propia realidad” (p. 31).

Con respecto a los métodos de recolección de información, se utilizaron relatos auto etnográficos⁵⁴, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Asimismo, se tuvieron en cuenta las propias memorias y relatos de los encuentros y las diversas actividades que se llevaban a cabo en torno al Círculo de Mujeres.

En cuanto al análisis de la información, se realizó a través del método comparativo constante. Sirvent y Rigal (2012) mencionan que el mismo “es un método de investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría, derivada –inductivamente– de los datos empíricos” (p. 108). Estxs autorxs indican que este método es un serio y riguroso proceso inductivo de abstracción creciente, que permite que las categorías estén “pegadas” a la realidad y a partir de ellas se construyan los conceptos y las relaciones más abstractas (Sirvent y Rigal, 2012).

A partir de todo lo anterior, se decidió que el capítulo de los resultados se divida en diversos subtítulos. En ellos se intentó demostrar las diferentes categorías que surgieron desde el análisis del trabajo de campo que se llevó a cabo. En otras palabras, en estos subtítulos se intentó dar cuenta de las relaciones que se establecieron entre el marco teórico y los dichos y sentires de las protagonistas de la investigación. A modo de resumen, se presentarán brevemente las categorías que surgieron.

El primer subtítulo está relacionado con la historia del espacio y se denomina “Nacimiento e historia: La lucha cartonera y el Ni Una Menos en Bahía Blanca”. En este se intenta dar cuenta de la particular relación que existió en el momento del nacimiento del Círculo de Mujeres entre una lucha cartonera que se dio en una zona específica de nuestra ciudad (barrios Noroeste, Bajo Rondeau, Villa Caracol, entre otros) (Becher y

⁵⁴ Dicho método de recolección de información fue un relato auto etnográfico sobre la experiencia en el Círculo de Mujeres. La consigna fue libre, en otras palabras, se trató de un cuestionario con pregunta abierta, en el que cada compañera que deseó participar mencionó los aspectos del espacio pedagógico que consideró más relevantes o que más había disfrutado, ya sea la metodología, las actividades, los aprendizajes, entre otras cuestiones que surgieron.

Martín, 2016), y la lucha feminista en el país, caracterizada por el primer Ni Una Menos, el 3 de junio del 2015 (Cabral y Acacio, 2016).

En el siguiente apartado, “Sobre la división sexual del trabajo”, se intentó trabajar sobre las primeras problematizaciones que se llevaron a cabo en el momento de la construcción del Círculo de Mujeres. Las mismas intentaban desnaturalizar los estereotipos del ámbito femenino y masculino, las actividades asociadas comúnmente a cada género (Morgade, 2019) y las consecuencias que esto conlleva, relacionadas a la *doble* (Federici, 2018) y *triple jornada laboral* (Bianchini y Curbelo, 2019) que desarrollan las mujeres.

En el subtítulo “Metodología de la EP y la pedagogía feminista” se mencionan las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que se llevaban a cabo en los encuentros de este espacio educativo, así como también las temáticas que se trabajaban. Entre ellas, se pueden mencionar la relación pedagógica horizontal (Maceira Ochoa, 2008), la dialogicidad (Freire, 2015), la importancia de la grupalidad (Maceira Ochoa, 2008), la concienciación (Alma y Lorenzo, 2009; Aránguez Sánchez, 2019; Maceira Ochoa, 2008; Weiler, 1991), la dimensión lúdica (Korol, 2015, 2016), entre otras.

“Lo personal es político” es el siguiente apartado. Tomando una de las premisas centrales del movimiento feminista, acuñado en la década del 70 (Millett, 1970), en los espacios educativos feministas se intenta visibilizar la interrelación entre las situaciones personales o concretas de las sujetas que participan del espacio con el contexto político, social, cultural, económico e histórico que las enmarca. Se trata de un posicionamiento profundamente relacionado con la metodología de la *concienciación* o la *pedagogía de la vida cotidiana* (Korol, 2015).

En la siguiente categoría se trabajó sobre los contenidos o las temáticas que se trabajaban en los encuentros del Círculo de Mujeres, fundamentalmente relacionados con los lineamientos curriculares de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, así como también de la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 14.744. De la misma manera, en este tipo de espacios educativos se entiende como ESI “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Otra de las actividades más importantes era la participación en los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No

Binaries. En este apartado se trabajó, en primer lugar, sobre el modo de organización de estos viajes, el cual era coherente con el trabajo en el espacio pedagógico del Círculo de Mujeres. Además, se coincide con Alonso y Díaz (2002) debido a que comprendemos que estos viajes son momentos pedagógicos o, como mencionan estxs autorxs, se trata de *pedagogías viajeras*.

El último apartado se denomina “Sobre las relaciones entre los espacios de EP y el Estado” y se intentan demostrar algunas relaciones complejas entre los espacios educativos con niveles de formalidad bajos (Sirvent, 2006) y su relación con la figura del Estado. Se trató de establecer un debate complejo que tuvo en cuenta la mirada de De Souza (2015), quien trabaja esta cuestión desde el MST de Brasil, relacionándola con las miradas de las diferentes compañeras en los relatos auto etnográficos y los grupos focales, las perspectivas de Segato (2018) con su *política en clave femenina* y Anzorena (2013), autora que trabaja sobre las políticas públicas exclusivas para las mujeres.

Para cerrar esta reseña, quiero mencionar que considero que la sistematización y el análisis de este tipo de experiencias educativas, ancladas en los barrios periféricos y con perspectivas de la EP y la pedagogía feminista, es importante para continuar aprendiendo sobre los territorios que habitamos, especialmente, pensándolo desde la universidad pública. Asimismo, creo que puede colaborar en la problematización de la relación o posible relación de la universidad con los espacios de EP y feminismo anclados en los territorios. Teniendo en cuenta que se trata de espacios pedagógicos emancipatorios y que se alejan de los modelos tradicionales de educación, este tipo de trabajos de investigación contribuye no solo al enriquecimiento de conocimientos dentro de la academia, sino que incluso podría permitir el fortalecimiento y desarrollo de otras experiencias educativas que vayan en estas direcciones.

Referencias bibliográficas

Alma, A. y Lorenzo, P. (2009). *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Feminaria Editora.

- Anzorena, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado. Una lectura feminista de las políticas públicas*. EDIUNC.
- Aránguez Sánchez, T. (2019). La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, (45), 238-257.
- Becher, P. y Martín, J. M. (2016). Conflictividad social, cooperativismo y precarización laboral. El caso de la Cooperativa Cartoneros del Sur en Bahía Blanca (2007- 2014). *Revista Trabajo y Sociedad*, (27), 517-537.
- Bianchini, N. y Curbelo, C. (2019). Las expresiones del feminismo en las organizaciones de mujeres de sectores populares. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social*, 3(5), 214-227.
- Cabral, P. y Acacio, J. A. (2016). La violencia de género como problema público. Las movilizaciones por “Ni Una Menos” en Argentina. *Revista Questión*, 1(51), 170-187.
- De Souza, R. L. (2015). El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, (40).
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Tinta Limón.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, (7), 132-153.
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Editorial Chirimbote.
- Korol, C. (2017). *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes*. Ediciones América Libre.

- Maceira Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Millett, K. (1970). *Política sexual*. Cátedra.
- Morgade, G. (2019). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo Libros.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL*. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Vío Grossi, F. (1983). La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos problemas relevantes. En G. Vejarano (Ed.) *La investigación participativa en América Latina. Antología*. CREFAL.
- Visotsky, J. (2013). Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina. *Paideia*, (53), 117-141.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Autor/a: Julia Guerrero

Director/a: Mg. Andrea Montano (UNS)

Jurado: Mg. Andrea Montano (UNS)

Lic. Carolina Fernández Coria (UNS)

Esp. Cristina Adrián (UNS)

Fecha de defensa: 15 de julio de 2022

TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN CARRERAS DE PROFESORADO PARA NIVEL MEDIO Y SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. ESTUDIO DE CASOS

Julia Guerrero

juliaguerreromc@gmail.com

El presente escrito sintetiza el trabajo de investigación desarrollado en el marco de la tesina de grado para acceder al título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Esta se propuso indagar sobre los modos en que se despliega la formación docente inicial de estudiantes avanzados/as de carreras de profesorado de nivel medio y superior pertenecientes a la UNS.

En Argentina, la formación inicial de los/as docentes ha sido una preocupación constante dentro del campo educativo y sociopolítico más amplio. Esta inquietud ha adquirido un tinte especial en lo que refiere a la preparación de profesores/as para el nivel medio y superior en las universidades. Tanto la bibliografía especializada como las investigaciones sobre el tema revelan sus dificultades para asumir esta tarea, dada su tradición fuertemente académica (Davini, 1995). No obstante, se advierte que el principio de autonomía, la realidad de cada unidad académica y la diversidad de enfoques que pueden asumir sus carreras son elementos que dinamizan las propuestas formativas que allí se producen.

Siguiendo esta premisa, en la tesina de grado se decidió trabajar con dos carreras de profesorado seleccionadas principalmente por su pertenencia académica diferencial y

las características de sus estructuras curriculares. Concretamente, su objetivo general consistió en interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as del Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. En específico, se buscó analizar los modos en que describen sus recorridos formativos en el marco del plan de estudios y del contexto institucional, examinar las características que le asignan a las propuestas pedagógico-didácticas a los espacios curriculares dirigidos a la formación disciplinar específica, pedagógica y en la práctica profesional docente, así como caracterizar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que valoran como aportes relevantes.

La investigación se enmarcó en el campo de la Didáctica Universitaria (Lucarelli, 1998). Esta última cobró relevancia en un intento por iluminar la compleja trama en la que se articulan las trayectorias de formación docente inicial (Cols, 2008) de los/as estudiantes de profesorado de la UNS. De este modo, se buscó centrar la mirada en la experiencia estudiantil como aquello emplazado en condiciones institucionales y curriculares, sin dejar de considerar la existencia de prácticas y discursos que construyen lo educativo desde múltiples lugares (Carli, 2006).

Desde un enfoque cualitativo, se desplegó un estudio colectivo de casos. Para la recolección de información, se empleó un cuestionario auto-administrado a estudiantes avanzados/as. Posteriormente, se llevó a cabo una profundización de los datos recabados a través de entrevistas individuales semiestructuradas. Además, en pos de ahondar en la comprensión de cada caso, se realizaron entrevistas a informantes claves de cada carrera y se examinaron documentos de interés (expedientes académicos, planes de estudio, programas de asignaturas, entre otros). El análisis de evidencia empírica fue realizado siguiendo el método comparativo constante.

La construcción de los resultados de investigación se organizó en tres ejes vinculados con las características de cada carrera, del currículum establecido y de las trayectorias de los/as estudiantes. En este último, se distinguieron tres dimensiones de análisis relativas a los modos en que describen situacionalmente sus trayectorias de formación docente inicial, las perspectivas que sostienen sobre las prácticas de sus docentes y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes.

En líneas generales, se observó que los relatos estudiantiles se detuvieron tanto en la mediación que establecen con la dinámica universitaria general como con la propuesta formativa particular en la participan. A propósito de la primera, destacaron el desencuentro percibido entre el contexto socio-político, el marco institucional y sus trayectorias académicas, sostenidas en relación con otros ámbitos de actuación ligados a la vida familiar, laboral, etc. Ámbitos que no serían contemplados por las lógicas universitarias endogámicas, aún teñidas de cierta indiferencia y selectividad institucional (Carli, 2006). En vinculación con ello, gran parte del estudiantado refirió a la flexibilidad curricular de los planes de estudio y apuntó contra el carácter limitante de la concepción tubular imperante (Ornelas Navarro, 1982).

En cuanto a la propuesta formativa particular, se evidenciaron claras diferencias entre las apreciaciones de los/as estudiantes en virtud de la carrera de pertenencia. En el caso del Profesorado en Letras, las principales críticas recayeron sobre la desarticulación existente entre las prácticas intrauniversitarias, relacionadas fundamentalmente con la producción y transmisión de conocimiento especializado, y la práctica profesional para la cual se están formando. En este sentido, si bien valoraron la formación en contenidos declarativos, también cuestionaron su predominio casi exclusivo, que se ve reforzado por la presencia curricular tardía y limitada de espacios dirigidos a la formación en la práctica profesional docente. Por su parte, las estudiantes del Profesorado en Economía enfatizaron el sentido aglutinador –en términos de Alliaud y Antelo (2009)– que posee la inserción temprana y progresiva en contextos de acción reales a través de la figura de los talleres integradores (Anijovich *et al.*, 2009).

Con respecto a las características asignadas a las propuestas pedagógico-didácticas de los diferentes espacios curriculares que conforman la carrera, se visibilizaron más convergencias que divergencias. En su mayor parte, los/as estudiantes establecieron claras distinciones entre las dinámicas de las materias dirigidas a la formación específica, la formación pedagógica y la formación en la práctica profesional docente. Mientras que en las primeras señalaron que primaría un enfoque tradicional, basado en la transmisión por parte del profesorado y la asimilación por parte del alumnado, las segundas parecerían mostrar alternativas atentas a la estimulación de la participación y el desarrollo cognitivo estudiantil. Aun así, en ambos casos se

identificaron problemas relacionados con la centralidad del trabajo teórico sobre los conocimientos disponibles y la consecuente desarticulación con los contextos prácticos de referencia. En contraste, los/as participantes valoraron los dispositivos propuestos por las asignaturas dirigidas a la práctica profesional docente, en tanto se encuentran articulados en torno al desempeño profesional.

Por último, también se observan coincidencias en las experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as participantes valoraron como aportes formativos relevantes. Ante todo, los/as estudiantes destacaron situaciones y/o escenarios en los que la mediación con otros/as resultó central, en los que se los/as ubicó como productores y no como reproductores, debieron tomar decisiones y comprometer tanto sus conocimientos como sus cuerpos y se puso de manifiesto el carácter concreto de la práctica docente.

En virtud de lo expuesto, se concluye que el trabajo realizado posibilitó iluminar la trama de componentes objetivos, subjetivos e intersubjetivos que singularizan las propuestas de formación docente inicial analizadas. Asimismo, reveló la existencia de itinerarios estudiantiles diversos, ricos en experiencias previas y simultáneas. Su reconocimiento invita a traspasar los límites de la legitimación interna de la universidad para reflexionar sobre cómo su accionar educativo puede repensarse en función de criterios de significatividad, situacionalidad y pertinencia.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J. y Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

- 
- Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Redon Pantoja S. y Angulo Rasco F. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Ornelas Navarro, C. (1982). *La reforma universitaria y la enseñanza tubular*. *Foro universitario*, (19), 29-34.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Autor/a: Eleonora Nyez

Director/a: Mg. Laura Iriarte (UNS)

Jurado: Esp. Miriam Antoñanzas (UNS)

Mg. Silvina Spagnolo (UNS)

Mg. Laura Iriarte (UNS)

Fecha de defensa: 5 de julio de 2022

**INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA
DOCENCIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN DOS ESCUELAS RURALES
DEL SUDOESTE BONAERENSE**

Eleonora Nyez

eleonoranyez@hotmail.com

En este escrito presento parte de la tesina elaborada como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina, que se titula “Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense”.

La tesina está estructurada en tres partes con el fin de comunicar todo el proceso llevado adelante. En la Parte I, que está dividida en dos capítulos (1 y 2), explico cuáles son los objetivos y las preguntas que guiaron la investigación, además del interés que motivó esta búsqueda. A su vez, puntualizo las investigaciones que hay en el tema, presento un marco teórico inicial y la estrategia metodológica diseñada.

El estudio de alcance descriptivo tuvo como objeto comprender la relevancia de la formación y las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en escuelas primarias rurales. Para ello, planteé distintas preguntas de investigación: ¿Con qué formación y recursos contaron las docentes para favorecer la inclusión en la escuela rural?, ¿cómo se formaron para incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas?, ¿qué metodologías y/o herramientas favorecieron la inclusión educativa?, ¿con qué desafíos se encontraron en sus prácticas de enseñanza?, ¿cómo

caracterizan y vivencian al trabajo docente en el contexto rural?, ¿cómo/cuál es el vínculo entre las tecnologías digitales y la inclusión en una escuela rural?

El objetivo principal de esta investigación fue comprender la relevancia de las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en la escuela primaria rural. Fueron objetivos específicos:

- Describir la formación y el trabajo de las docentes en dos escuelas primarias rurales.
- Identificar el uso de las tecnologías digitales en el aula para la inclusión educativa.
- Reconocer el vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

Enmarqué la investigación desde un paradigma interpretativo, buscando comprender la realidad desde una descripción detallada y profunda que permita reconstruir las experiencias personales, así como intentar entender las acciones en un contexto social, cultural, histórico y temporal, y descubrir el significado que le otorgan los sujetos.

De acuerdo a los objetivos planteados, llevé a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández Sampieri, 2014), conformado por tres (3) docentes cuyo punto en común es haber trabajado por primera vez con un alumno con discapacidad motriz en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense a las que él asistió, ubicadas en el partido de Tornquist. Las mismas fueron identificadas como E1, E2 y E3 de acuerdo al orden en que se llevaron a cabo las entrevistas.

En el estudio recuperé la voz de las docentes, entrevistando a quienes trabajaron con el alumno en su paso por el nivel. El niño ingresó al nivel primario en el año 2015 y a lo largo de su trayectoria escolar contó con tres maestras de grado.

Como instrumentos de recolección de los datos utilicé múltiples fuentes: entrevistas, documentos y material audiovisual. Para el análisis recurrí al Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967), mediante el cual elaboré tablas para establecer comparaciones sistemáticas que me permitieron explorar distintas dimensiones.

El interés por el tema surge por mi experiencia laboral de más de diez años como maestra de grado en el ámbito rural y la realización de un Postítulo de Actualización Académica en Educación Rural. Además, se inscribe en mi participación en el Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones intra e interinstitucionales”, radicado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS (Cód. 24/ZS05).

La investigación se sustentó en referentes teóricos del ámbito educativo y, en especial, de aquellos que han investigado en el contexto rural esta temática. Intenté así abordar múltiples dimensiones interrelacionadas: la formación, las prácticas docentes, la ruralidad, la inclusión educativa y las tecnologías digitales. Partí desde una perspectiva situada, teniendo en cuenta como enfoque científico al paradigma de la complejidad (Morin, 1990), sin perder de vista el contexto en el que esas prácticas tienen lugar, colaborando en un tema que ha sido poco desarrollado y que incluye el saber de las docentes con experiencia en el campo en estudio.

La Parte II está compuesta por cuatro capítulos (3, 4, 5 y 6), en los que interrelaciono marco teórico con el análisis. En el capítulo 3 amplíe la noción de ruralidad teniendo en cuenta lo que plantean un especialista en el tema y las docentes, y hago un recorte de lo que sucede en la zona en donde se realiza el estudio. Al mismo tiempo, detallo el vínculo que establecen las entrevistadas con el espacio rural y contextualizo las instituciones educativas.

En el capítulo 4 presento al alumno, a partir de los datos recabados y de los aportes que él, su familia y sus docentes realizaron. Luego, a partir de esa información y del análisis, divido este capítulo en distintos ejes que permiten la reconstrucción de la trayectoria del estudiante desde las diversas voces. A su vez, recupero el lugar que tuvieron las tecnologías en su recorrido educativo.

En el capítulo 5 abordo la categoría de trabajo docente en el contexto rural, es decir, defino aquello que lo caracteriza y cuáles son las condiciones que presenta en las escuelas rurales, con el fin de comprender la relevancia de estas prácticas que llevan adelante las docentes. Por otra parte, “desagrego” la definición de trabajo (Nicastro, 2017), dando cuenta de la complejidad de este concepto específicamente en las instituciones educativas rurales. En este sentido, a partir de las palabras de las

entrevistadas y la articulación con voces que aparecen en otras investigaciones, doy un panorama sobre lo que implica trabajar en una escuela rural. Como cierre de este capítulo, realizo una síntesis de lo que es el trabajo docente en escuelas rurales.

La relación entre formación y trabajo docente en escuelas rurales es un tema que merece una mayor reflexión para poder describir lo que sucede en este contexto. Es por ello que, en el capítulo 6, profundizo en las políticas, los lineamientos y el abordaje teórico acerca de la formación docente en general y para el ámbito rural en particular. Asimismo, analizo los planes de estudio y lo narrado por las tres docentes que fueron entrevistadas. En un primer momento, retomo la definición de formación docente desde distintos referentes nacionales. Continúo con la legislación correspondiente sobre la formación docente inicial para el contexto rural. Luego, explico lo que sucede con la formación continua y la especialización en educación rural. También, hago hincapié en la formación que recibieron las docentes entrevistadas según sus experiencias, centrándome en los temas de interés de esta tesina. Cierro este apartado dando cuenta del impacto de la formación sobre el futuro ambiente de trabajo.

La Parte III está destinada a comunicar las conclusiones arribadas, en la que destaco los puntos más importantes de cada capítulo, realizo un cierre y reflexiones finales. Como parte de esas conclusiones pude reconocer la importancia del vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

Los resultados de esta investigación podrán ser un aporte para el campo de las Ciencias de la Educación. Es deseable que, de esta manera, genere iniciativas a favor de la inclusión educativa, considerando que serán de interés para otros investigadores, docentes o directores que estén pasando por situaciones similares o profesionales a cargo de la formación de los formadores. Por otro lado, que esta investigación sea una contribución al PGI del que formo parte, no solo por la información que brinda de lo particular, sino porque también expresa problemáticas, dinámicas y preocupaciones de la sociedad y de la educación en general.

Referencias bibliográficas

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.



Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens ediciones.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Autora: Melisa Southwell

Directora: Dra. Verónica Walker (UNS)

Codirectora: Prof. María Vanesa Gimeno (UNS)

Jurado: Mg. Soledad Boquín (UNS)

Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Prof. María Vanesa Gimeno (UNS)

Fecha de defensa: 25 de agosto de 2022

TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE MUJERES JÓVENES Y ADULTAS ESTUDIANTES DE CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y/O LABORAL: UN ANÁLISIS RELACIONAL EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA

Melisa Luján Southwell
melisasou@gmail.com

A continuación, se presentará la síntesis del trabajo logrado en el contexto de elaboración de una tesina de grado para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Este fue realizado durante un período de dos años, comenzó en 2021 y finalizó en el año 2022.

La intención estuvo centrada en comprender las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas a partir del relato de sus experiencias en Centros de Formación Profesional y/o Laboral⁵⁵ (CFP/L) de la ciudad de Bahía Blanca, durante el período comprendido entre los años 2010 y 2020. Específicamente, se buscó caracterizar los motivos y condiciones que orientaron la elección de las mujeres por la formación profesional (FP) en CFP/L, analizar las relaciones que se establecen entre FP, posición social y género, e identificar las expectativas de las mujeres respecto de la decisión de

⁵⁵ Los CFP/L están integrados dentro de la modalidad del sistema educativo denominada Educación Técnico Profesional (ETP), que articula distintos tipos de instituciones y programas de educación por y para el trabajo. Particularmente, la provincia de Buenos Aires cuenta con 139 CFP/L, de los cuales 8 se hallan en la localidad de Bahía Blanca.

participar de procesos de FP en los CFP/L y las oportunidades de empleo. Todo esto con el propósito de contribuir en la construcción de conocimiento sobre un tema escasamente estudiado en la ciudad de Bahía Blanca para colaborar en la gestación de paradigmas más equitativos en lo relacionado a las desigualdades sociales y de género en la FP, dado que en el conjunto del sistema educativo nacional es en la modalidad de la FP donde se visibilizan mayores desigualdades por razones de género (Merino, 2020). En la actualidad, las mujeres continúan siendo discriminadas en el mercado de trabajo con desiguales oportunidades, salarios y estabilidad laboral⁵⁶ a pesar de contar con igual título educativo que los varones y, en especial, en la entrada a ámbitos laborales históricamente asociados al mundo masculino.

Sobre la metodología del estudio, se decidió que la investigación estuviera enmarcada en un paradigma interpretativo y se adoptara una perspectiva relacional asumiendo los principios de la teoría estructural-constructivista (Bourdieu, 1987). Se trató de un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2006) que recurrió a las narrativas de las mujeres utilizando herramientas propias del diseño biográfico-narrativo (Bolívar, 2012; Sautu, R., y Bechis, M., 2004). La obtención de información se realizó inicialmente a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales a mujeres e informantes clave (IC), que permitieron un primer acercamiento a las características de sus trayectorias de vida y de FP; luego se seleccionaron relatos en función de la significatividad (Guber, 2004) que evidenciaron en torno a la problemática de estudio, y se sostuvo entrevistas en profundidad con mujeres que mostraron afinidad con la temática. El posterior análisis de los datos se realizó a partir del método comparativo constante.

Los hallazgos obtenidos permitieron ver que las mujeres no contemplan que el género condicione de alguna manera sus posibilidades de formación o las oportunidades laborales, sosteniendo que la formación es independiente del sexo-género de quien decida formarse. Sin embargo, expresan que resulta excepcional la participación de uno u otro género en ciertos cursos porque suelen ser profesiones “de/para mujeres u hombres” y que la “no participación” del género masculino, en algunos casos, es una autoexclusión por su propia parte que se debe a que son prácticas y saberes históricamente vinculados

⁵⁶ Couppie *et al.* (2006) como se citó en Jacinto y Millenaar (2015).

al género femenino. Un dato igualmente interesante que surgió del análisis de los relatos de las estudiantes es que subyace fuertemente la idea de que ser ama de casa no es un trabajo y las tareas de cuidados y de reproducción son labores que, al no ser debidamente remunerados, “pierden” la categoría de trabajo como tal. En estos casos, las posibilidades de las mujeres quedan reducidas a la organización de la vida familiar y muchas veces la única salida laboral es posible desde el hogar, siempre que no interfiera en su papel como madre.

Para las mujeres, las expectativas de formación estaban vinculadas a la posibilidad de obtener un trabajo. En algunos casos, *el trabajo era un proyecto necesario pero subsidiario del educativo*⁵⁷: si bien tenían en vista una salida laboral, su prioridad estaba en estudiar para formarse y el trabajo sería una consecuencia de dicha formación. Para otras, *el trabajo era el proyecto central*, buscando obtener una capacitación inicial o continua, ampliar sus conocimientos y cambiar de trabajo. Otro grupo buscaba *hacer algo para ellas mismas* o mantenerse activa como adulta, vinculando la FP más como un pasatiempo o *hobby*.

En lo relativo a sus experiencias de paso por los CFP/L, la mayoría demostró haber tenido una experiencia de formación positiva. Esta valoración giró en torno a tres grandes grupos de procesos beneficiosos para las alumnas: *la formación continua* (pudieron profundizar y actualizar conocimientos previos); *la inserción sociolaboral* (haberse formado en estas instituciones les permitió obtener una salida laboral efectiva luego de cursar); y *el crecimiento personal y profesional*.

A modo analítico se identificaron aspectos facilitadores que se sistematizaron en cuatro dimensiones que no son indisociables en sí mismas y se encuentran necesariamente interrelacionadas entre sí: la dimensión *institucional*⁵⁸, la dimensión *vincular*⁵⁹, la dimensión *económica*⁶⁰ y la dimensión *personal*⁶¹. Entre los factores que operaron como

⁵⁷ Se retoma la distinción analítica propuesta por Millenaar (2014) para el análisis de la categoría “expectativas”.

⁵⁸ Buenas referencias institucionales, calidad de la propuesta educativa, complejidad de los temas abordados, bloques horarios y la cantidad de horas semanales.

⁵⁹ Grupo de compañerxs, el vínculo con profesores, autoridades y personal, y las personas que acompañan en el ingreso.

⁶⁰ Gratuidad, cooperadora accesible y cursado en un CFP/L como la opción más económica.

⁶¹ Aspectos propios de la vida particular de las mujeres: cercanía geográfica a la institución, horarios convenientes, posibilidad de una inserción laboral efectiva y, para solo uno de los casos, la pandemia, que le permitió a una de las entrevistadas disponer de tiempo libre para formarse profesionalmente.

obstaculizadores de las trayectorias, las mujeres destacan: a) la pandemia por COVID-19 y sus consecuencias durante los años 2020-2021, b) el papel de madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar y c) el ingreso a los cursos por sorteo.

Luego de la recorrida por el análisis de los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión de que existen efectivamente discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje diferenciado en las propuestas ofrecidas por los CFP/L en Bahía Blanca, que se dirigen campos profesionales a hombres y otros distintos a mujeres, configurando escenarios disímiles en las posibilidades de FP y posterior entrada al mercado laboral. En la mayoría de los casos, el proyecto de FP de las mujeres es subsidiario a su proyecto de vida como madre y responsable de las tareas del hogar, por lo que formarse profesionalmente es una opción a la que solo acceden si la oferta “cuadra” con los horarios de la rutina de sus hijxs o pareja. Se hizo evidente la escasez de problematización en lo vinculado con la transversalización de una perspectiva de género en las propuestas educativas de FP, así como en los discursos de lxs agentes que participan. Los hallazgos dan cuenta de la importancia de sostener una perspectiva de género en la FP como dimensión constitutiva y constituyente de las trayectorias y las propuestas de formación.

Sobre la prospectiva del estudio, se invitan a: 1) considerar un distinto abordaje metodológico, 2) focalizar la atención a contextos particulares⁶² y 3) los CFP como dispositivos estratégicos de socialización⁶³.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el*

⁶² Conocer las realidades de personas que se perciben con otra identidad que no responde al binarismo de género hombre-mujer, aquellas que son parte de la colectividad LGBTIQ+, mujeres estudiantes víctimas de situaciones de violencia de género, población con discapacidad y población privada de su libertad con mayores dificultades al momento de reinserirse social y laboralmente.

⁶³ Conocer el vínculo que establecen los CFP/L con barrios periféricos de la ciudad a través de la descentralización de propuestas formativas en diferentes puntos estratégicos.

trabajo de campo. Paidós.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.

Ley N°26058 de Educación Técnica Profesional (2005). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf.

Merino, R. (2020). Formación profesional y género: Desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *RASE Rev. Sociol. Educ*, 13.

Sautu, R. y Bechis, M. (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Editorial de Belgrano.

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

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina.

Autor/a: Virginia Suarez

Director/a: Mg. Soledad Boquin (UNS)

Codirector/a: Mg. Silvina Spagnolo (UNS)

Jurado:

Prof. Laura Medina (UNS)

Mg. Soledad Boquin (UNS)

Dra. Lorena Montero (UNS)

Fecha de defensa: 11 de marzo de 2022

**FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS ASOCIADOS AL AUSENTISMO
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS ESTATALES
DE BAHÍA BLANCA EN EL AÑO 2019**

Virginia Suarez

suarezvirginia96@gmail.com

La siguiente reseña sintetiza el proyecto de investigación llevado a cabo para la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina, durante el año 2019. Esta tuvo por objetivo comprender las relaciones que se establecían entre el ausentismo escolar y los factores sociodemográficos referidos por las y los estudiantes que concurrieron a 3° año del ciclo básico de seis escuelas secundarias comunes estatales en distintas zonas de la ciudad de Bahía Blanca en el año 2019.

Por ausentismo escolar se entiende la falta de asistencia continua a la escuela por parte de un alumno en edad de escolarización obligatoria (Garfella, Gargallo y Sánchez, 2001). Esto constituye una problemática socioeducativa que ha crecido en los últimos años. Cada vez son más las y los estudiantes de escuelas secundarias que concurren a la escuela en forma intermitente.

En la actualidad, desde distintas esferas estatales, como así también al interior de las instituciones escolares, se pusieron en práctica normativas, programas y dispositivos

que intentan mitigar el fenómeno del ausentismo en el marco del acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes que asisten a las escuelas secundarias (Terigi, 2007).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante LEN), en su artículo 29, expresa la obligatoriedad de las y los⁶⁴ jóvenes del nivel secundario de asistir a clases, así como también lo indica la Ley de Educación Provincial N°13.688/07 en su artículo 20, en el que explicita esta obligatoriedad escolar desde los cuatro años hasta la finalización del nivel secundario. Por otra parte, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061/05 manifiesta la responsabilidad indelegable del Estado para defender este conjunto de derechos, entre los cuales se encuentra la educación. Pese a los intentos normativos de promover la obligatoriedad del nivel en cuestión, el ausentismo escolar se constituye como un fenómeno socioeducativo presente en la realidad escolar nacional, provincial y local.

En relación con las normativas mencionadas en el párrafo anterior, surge seis años después de la sanción de la LEN, la resolución provincial N°736/12 que propone pautas y dispositivos para el tratamiento del ausentismo estudiantil. Aun hoy, diez años después de este lineamiento normativo, se podría concluir que no se ha podido asegurar la asistencia regular y continua de muchos jóvenes del nivel.

En la ciudad de Bahía Blanca, según datos escolares oficiales del periodo 2012-2019⁶⁵, el número de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios es menor al registrado al momento de ingreso de cada ciclo lectivo. En el 2018 las/os ingresantes a 1° año fueron 3200, mientras que para el 6° año (último año de la secundaria) egresaron 1700 estudiantes. La tasa de abandono interanual, en la localidad, varía dependiendo del año escolar (1° a 6° año). Podría decirse que, los primeros tres años del ciclo básico muestran un porcentaje mayor de abandono escolar interanual con respecto al ciclo orientado (4°, 5° y 6° año).

Cabe aclarar que, si bien las escuelas relevan sus datos sobre ausentismo, esta información no se encuentra disponible en forma abierta y sistematizada. Los datos desagregados son de carácter privado y es por ello que se imposibilita su acceso y

⁶⁴ Sin dejar de reconocer la carga sexista existente en el lenguaje y en la lengua española, en la escritura del presente proyecto de investigación se opta por la utilización de artículos masculinos y femeninos.

⁶⁵ V. <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>

divulgación en torno a las frecuencias de inasistencias estudiantiles y sus diversas causales.

Teniendo como base la evidencia empírica mencionada en el párrafo anterior, la investigación se focalizó en el fenómeno del ausentismo durante el ciclo básico del nivel secundario en escuelas de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca durante el año 2019. Para ello, en este estudio se consideró relevante conocer los factores sociodemográficos asociados a este, entre los que se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: socioeducativa, territorial, institucional y socioeconómica. Dichas dimensiones se desprendieron del proceso de recopilación de investigaciones internacionales y nacionales que dieron cuenta del estado de la cuestión sobre el ausentismo escolar en el nivel secundario, con el fin de conocer los factores asociados a la inasistencia de la/el estudiante a clases (Martino, 2018; Florit, 2016; Paz y Cid, 2012; Sanchez Claros, 2009; Arguedas y Jiménez, 2007; González, 2006; Domínguez, 2005; Guiliodori, Guiliodori y Gonzales, 2004; Martínez Aguado *et al.*, 2007; Gutiérrez, 2012; Tapia, Bazán y Granados, 2015; Icaza y Elizalde, 2012; Oviedo, 2013; Rosli y Carlino, 2015).

Tanto unos como otros dan cuenta de una predominancia de enfoques sobre el ausentismo vinculado al abandono y/o deserción escolar, es decir, no como una problemática educativa con entidad propia, sino como parte de un proceso que culmina, en ocasiones, en la desvinculación escolar del estudiante mencionando una multiplicidad de factores. Las distintas producciones contemplan diversas tipologías y conceptualizaciones vinculadas a los factores condicionantes y/o causales del ausentismo como fenómeno socioeducativo. A grandes rasgos, se deja entrever que tanto las condiciones materiales de existencia de las y los estudiantes, como el ambiente familiar y escolar son influyentes en la inasistencia a clase. Se enfatiza que al momento no se han encontrado trabajos sobre ausentismo escolar en el nivel secundario referidos a la población escolar de la ciudad de Bahía Blanca. Es por esto que la investigación aportaría una mirada socioeducativa local sobre este fenómeno, permitiendo su visibilización y problematización desde la óptica de las trayectorias escolares juveniles en la escuela secundaria.

Se entiende a las instituciones educativas del nivel secundario como construcciones sociales e históricas, cargadas de significados que estructuran las subjetividades estudiantiles. Si bien proponen trayectorias teóricas anualizadas, las/os estudiantes que por estas transcurren llevan a cabo recorridos escolares heterogéneos y diversos. Poggi (2013) afirma que en el pasaje por el secundario las y los alumnas/os atraviesan por lo que denomina “efecto colador”. Esto implica que solo algunas/os finalizan sus estudios en tiempo y forma, mientras que otros/as presentan atraso académico o, en el peor de los casos, desertan configurando situaciones de exclusión generalmente asociadas a desigualdades socioeducativas. En estas trayectorias escolares plurales y diversas, el ausentismo en el nivel en cuestión reviste una importancia significativa entre otras problemáticas como lo son: el abandono, la sobriedad y la repitencia.

Para hablar de ausentismo estudiantil es necesario aclarar que estamos frente a un término polisémico. Terigi (2007) propone hablar de “formas de ausentismo” destacando la heterogeneidad de las situaciones culturales, sociales y educativas que acompañan y condicionan el tránsito por el nivel. González (2006) afirma que la expresión “falta de asistencia escolar” es demasiado ambigua, por lo que plantea como necesarias las siguientes preguntas referenciales: ¿A cuántas inasistencias se refiere?, ¿se habla de faltas excusadas o injustificadas?, ¿considera a las que ocurren durante días completos o también aquellas en donde las y los estudiantes no asisten a clases en ciertas materias o actividades particulares?, ¿señala las ausencias que son regulares o también las que se producen de forma no consecutiva o irregular?

Abordar su comprensión, relación y caracterización implica posicionarse y entender el ausentismo no solo como un atributo de las/os jóvenes, sino también la manera en que intervienen otros actores sociales como la institución educativa junto con las familias y el grupo de pares. Por su parte Garfella, Gargallo y Sánchez (2001) definen como ausentismo escolar:

...la falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por propia voluntad, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres o bien por reiteradas expulsiones de la clase. (p. 27).

En síntesis, por tratarse de una categoría conceptual de amplio alcance que tiene en cuenta y complejiza las distintas esferas o factores condicionantes del fenómeno a abordar, se adhiere a esta última definición. Asimismo, se buscó conocer la magnitud de este fenómeno, para lo cual se adoptó la tipificación cuantitativa que realiza Domínguez (Op. Cit) en su informe sobre la realidad educativa de Madrid (España), “Absentismo escolar y atención a la diversidad”, que es la categorización más pertinente de ser transferida a los datos recabados en el presente estudio orientado al nivel secundario local. Lo describe de la siguiente manera: a) ausentismo elevado: ausencia superior al 50% sobre la cantidad de clases impartidas; b) ausentismo medio: ausencia entre un 25% y un 50% sobre la cantidad de clases impartidas; y c) ausentismo bajo: por debajo del 25% sobre la cantidad de clases impartidas.

Una vez realizado este recorrido sobre las diversas miradas, asoma la pregunta sobre los múltiples factores que condicionan las inasistencias a clases. Retomando los aportes desarrollados en el apartado anterior, se decidió abordar en esta investigación la problemática del ausentismo estudiantil asociada a factores sociodemográficos, entendidos como aquellos condicionantes relacionados con cuestiones educativas, culturales, sociales, territoriales-ambientales y económicas que inciden en este fenómeno.

En los últimos años, se vienen llevando adelante en la provincia de Buenos Aires programas socioeducativos tendientes a mitigar el fenómeno del ausentismo en el marco del acompañamiento de las trayectorias escolares juveniles. A partir del nuevo milenio, se intenta correr al Estado de su rol subsidiario para constituirse como principal garante de la educación, brindando las condiciones materiales y simbólicas para que se haga efectivo el derecho a la educación y la inclusión educativa mediante políticas universales. En “Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires”, Giovine, Martignoni y Correa (2019) plantean que este intento estatal de erigirse como único responsable de la educabilidad de jóvenes, se ha corrido y son otras las instituciones y organizaciones sociales las que llevan a cabo la tarea de revincularlas/os con la escuela secundaria. Las autoras reconocen que el trabajo educativo que realizan dichas organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) con anclaje territorial termina incidiendo en el acompañamiento a las trayectorias escolares de jóvenes en situación de vulnerabilidad

como ENVIÓN, ASISTIRÉ, FORTE y ATR. Esto da cuenta de que ya no es el Estado el único en garantizar la asistencia a clases, el desafío de revincular al estudiante con la escuela dependerá de múltiples instituciones y organizaciones sociales. Se destacan las buenas intenciones de estos dispositivos gubernamentales por revertir el fenómeno del ausentismo escolar e intensificar las trayectorias escolares regulares de estudiantes con riesgo de abandono escolar, repitencia o desvinculación educativa. Sin embargo, las políticas adoptadas hasta el momento parecieran modificar ligeramente estas problemáticas. Las acciones emprendidas por el gobierno solo trabajan la superficie de estos fenómenos, sin atender al trasfondo de crecientes desigualdades.

Este trabajo se plantea desde un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, bajo un diseño no experimental-transversal por modalidad de encuesta con preguntas cerradas y abiertas. El relevamiento fue llevado a cabo en 6 escuelas secundarias estatales, de distintas zonas de la ciudad de Bahía Blanca, seleccionadas al azar entre un total de 44 instituciones escolares del nivel. La población de estudio estuvo conformada por las/los estudiantes del tercer año que asistían a escuelas estatales durante el ciclo lectivo 2019. Sobre un total aproximado de 3200 estudiantes distribuidos en 53 escuelas dentro del Partido de Bahía Blanca, se decidió exceptuar a las instituciones escolares ubicadas en las localidades de General Daniel Cerri, Ingeniero White y Cabildo.

El fenómeno de la pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), que llevó a suspender las clases presenciales en el año 2020, impidió la continuidad del relevamiento. Así, el análisis se realizará contemplando esta limitación. Por lo anteriormente expuesto, la obtención de la muestra fue en dos etapas. En primer lugar, sobre la población total de 2639 estudiantes, se calculó un tamaño muestral, aleatorio simple de 66 individuos (90% IC y 10% de error). En este caso la muestra se consideró probabilística, es decir, fue posible correlacionar los datos de manera inferencial. Se logró encuestar a 142 estudiantes. En segundo lugar, la misma población fue dividida en estratos teniendo en cuenta la delimitación propuesta. Al considerar cada subgrupo como una población independiente, se realizó un muestreo aleatorio y estratificado. En este caso, por las condiciones epidemiológicas, no se alcanzó a relevar el tamaño esperado y la muestra se consideró no probabilística. El número de encuestados por zona o estrato fue de 54, 51 y 37 estudiantes, respectivamente.

Por otra parte, la selección de las escuelas donde se realizó el relevamiento también fue estratificada, aleatoria y simple, considerando la misma cantidad para cada zona de estudio. Sobre un total de 44 establecimientos educativos del nivel, se eligieron 2 instituciones escolares por zona, es decir, un total de 6 escuelas entre las zonas centro, central circundante y periferia (Brondolo, 1994).

Para el procesamiento de los datos y análisis estadístico se optó por utilizar Microsoft Excel y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión libre). En primer lugar, se obtuvieron las tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas de todas las variables objeto de análisis. En segundo lugar, se realizaron las pruebas no paramétricas para variables nominales y ordinales utilizando Chi cuadrado y V de Cramer. La prueba estadística Chi Cuadrado de Pearson permite identificar si dos variables nominales están o no relacionadas entre sí.

En cuanto a los principales hallazgos de esta investigación, retomando la tipificación propuesta por Domínguez (2005), se observó un nivel de ausentismo medio referido para la ciudad de Bahía Blanca. De las y los estudiantes encuestados, la mitad (52%) manifestó haberse ausentado a clases entre un 25% y un 50% del ciclo lectivo 2019. No obstante, la zona periférica se diferenció por poseer un bajo nivel de ausentismo.

Del total de estudiantes encuestados solo 2 de cada 10 faltó entre 1 y 11 veces, casi la mitad más de 12 veces y el tercio restante desconocía la cantidad de faltas al momento de ser encuestadas/os. Por otro lado, tan sólo el 55% manifestó concurrir a la escuela la semana completa, mientras que el 37% restante mencionó faltar al menos una vez por semana o más.

En relación con sus trayectorias escolares, casi 8 de cada 10 estudiantes reconocieron que estas situaciones de inasistencia tenían, en mayor o menor medida, consecuencias escolares, entre ellas: el desenganche curricular y la repitencia.

Los motivos de inasistencia referidos por este grupo de estudio fueron: condiciones climáticas, actividades deportivas, sentimientos de abulia escolar, problemas de salud, percepción de dificultades en algunas materias, tareas de cuidado de algún miembro familiar y obligaciones laborales. Con respecto a estas múltiples causales, referidas por las y los estudiantes, no se observaron diferencias porcentuales significativas para las zonas centro, central circundante y periférica.

Se encontró asociación estadística entre el ausentismo y: a) la edad de las y los estudiantes; b) la zona de localización escolar; c) la distancia entre el hogar y la escuela; d) el transporte utilizado para asistir a clases; e) la percepción que cada estudiante tiene acerca de la relación entre la distancia del hogar a la escuela y el ausentismo; f) el interés por asistir a la escuela; y g) el vínculo con el grupo de pares. Es por todo lo desarrollado con anterioridad que se acepta la hipótesis de investigación inicial, en la que se manifiesta la existencia de la relación entre el ausentismo escolar y factores sociodemográficos. Para el caso de la ciudad de Bahía Blanca se puede afirmar que la dimensión territorial y sociodemográfica están asociadas al fenómeno en cuestión.

Es preciso aclarar que el ausentismo estudiantil, en tanto hecho social, político, económico y territorial, va reconfigurándose así como también su análisis y abordaje. Prueba de esto constituye el actual contexto pandémico, en el que se complejizaron sus sentidos y tipificaciones. En este nuevo contexto, la presencia en el aula adquirió nuevas dimensiones, modificando así los distintos sentidos de las inasistencias. Así, en el intento de la virtualización de la enseñanza se imbricaron una gran variedad de factores vinculados a las mediaciones tecnológicas, hasta el momento poco abordados en el nivel secundario. Esta nueva configuración terminaría influyendo en el sostenimiento de la continuidad pedagógica. Serrano García (2021) diferencia entre “absentismo tradicional”, aquel normativizado que sigue las concepciones desarrolladas en los apartados anteriores, y el “teleabsentismo”, generado por una desconexión digital que obedece a múltiples causales.

A partir de lo anteriormente expuesto se abren los siguientes interrogantes: ¿La ausencia es solo física?, ¿se garantiza el derecho a la educación con la mera presencia del estudiante en el aula?, ¿cómo se compone esta diversidad de factores que se ponen en juego al momento de conectarse a las clases virtuales?, ¿qué hemos aprendido de los dispositivos y/o programas socioeducativos implementados en el marco de la pandemia para acompañar las trayectorias escolares en el nivel secundario?, ¿qué rol adopta la escuela en estos nuevos escenarios?, ¿qué papel tienen las familias y las distintas organizaciones sociales de base territorial en el trabajo de revinculación? Si bien estos son solo algunos de los interrogantes para nuevas líneas de investigación, atendiendo a la

reconfiguración de los escenarios escolares pandémicos, es indudable pensar que estamos frente al desafío que nos propone una nueva configuración del ausentismo.

Bibliografía

- Arguedas, N. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.
<http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=44770317>>
- Brondolo, M. (1994). *Geografía de Bahía Blanca*. Encestando.
- Correa, N. y Giovine, R. (2010). (9 y 10 de diciembre de 2010,). *¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo?* VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5578/ev.5578.pdf
- Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267.
<https://www.redalyc.org/pdf/771/77100615.pdf>
- Florit, J. M. (2016). *La deserción escolar desde la perspectiva extraescolar en la escuela n° 36 ejército argentino de Tandil*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina].
- Garfella, P. R., Gargallo, B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257235>
- Giovine, R., Martignoni, F. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Práxis educativa*, 14(2), 432-450.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89460358002/html/index.html>
- Giuliodori F., Giuliodori M. A. y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 71-92.
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3799>

- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1–15. https://www.researchgate.net/publication/28099868_Absentismo_y_Abandono_Escolar_Una_Situacion_Singular_de_la_Exclusion_Educativa
- Gutierrez, M.P. (2012). *Desde el silencio en la oscuridad: Condiciones que posibilitan el ausentismo escolar de jóvenes en el nivel medio superior (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 12)*. [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, México D.F.].
- Icaza V. y Elizalde J. (2012). *El ausentismo y la deserción en cuanto a la relación de responsabilidad de los padres, con los hijos adolescentes, como reforma al código de la niñez y adolescencia*. [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador].
- Martínez Arias, R., Aguado, P., Álvarez- Monteserín, M.A., Colodrón, F., y Gallego, E. (2007). Prevalencia del absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Relación con variables sociodemográficas y familiares. *Psicología Educativa*, 13 (1), 35-63. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/105077.pdf>
- Martino, A. (2014). (29, 30 y 31 de octubre de 2014). “Y yo, por qué tengo que ir a la escuela?”... *Presencialidad, ausentismo de los estudiantes e inclusión educativa: tensiones y desafíos pedagógicos*. I Encuentro Internacional de Educación, Espacios de investigación y divulgación de la UNCPBA, Tandil, Argentina. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNICEN_d80a69b55572_8aa4d5c19396fdb73419
- Martino, A. (2016). Las inasistencias de Los estudiantes: La escuela secundaria en cuestión. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(11), 47-68. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1063_02.pdf
- Martino, A. (2018). Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 4(11), 80-100.

- Oviedo, V. (2013). *Absentismo estudiantil: Es un deber intervenir*. [Proyecto de Investigación, Universidad Empresarial Siglo 21, Córdoba, Argentina].
- Paz, J. A. y Cid, J. C. (2012). Determinantes de la asistencia escolar de los jóvenes en la Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 136-152.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a9.pdf>
- Poggi M. (2013). *La agenda educativa latinoamericana*. [Conversación con Margarita Poggi]. *Diálogos del SITEAL*.
http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf
- Rosli, N. y Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos XLI*, 41(1), 257-274.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/224.pdf>
- Sanchez Claro, J. P. (2009). El fenómeno del absentismo escolar: construcción social y tratamiento periodístico.
- Serrano García, M. (2021). El absentismo escolar en tiempos de pandemia. Análisis de situación en la provincia de Córdoba. *Tsdifusion*, 2341(0345).
<https://www.tsdifusion.es/el-absentismo-escolar-en-tiempos-de-pandemia-analisis-de-situacion-en-la-provincia-de-cordoba>
- Tapia, M., Bazán, C. y Granados, J. (2015). *Las relaciones maestro-alumno y su vinculación con el ausentismo escolar*. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/543.pdf>
- Terigi F. (2007). (28, 29 y 30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina.
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios>

Legislaciones Educativas

- Ley N°24.195/92. Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 1993.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

- Ley N°26.061/05. Buenos Aires, Argentina, 28 de septiembre de 2005.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>
- Ley N°26.206/06. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N°13.688/07. Buenos Aires, Argentina, 27 de junio de 2007.
<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181#>
- Decreto N°2299/11, La Plata, Buenos Aires, Argentina, 22 de noviembre de 2011.
<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/decreto/2011/2299/173318>
- Resolución N°736/12. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 22 de mayo de 2012.
http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-736-12_pautas_y_dispositivos_ausentismo_de_alumnos.pdf
- Resolución CFE N° 369/2020. Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, 25 de agosto de 2020.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf
- Resolución N° 1819/20. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 5 de octubre de 2020.
<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>
- Resolución N°417/2021. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 5 de Febrero de 2021.
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/0YWeIKId.html>

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur (UNS)

Autor/a: Silvina Viozzi

Director/a: Esp. Mabel Díaz (UNS)

Jurado: Esp. Díaz Mabel (UNS)

Prof. Guillermo Silvia (UNS)

Dra. Walker Verónica (UNS)

Fecha de defensa: 6 de octubre de 2022

LA PROBLEMÁTICA DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL: EL CASO DEL JARDÍN DE INFANTES N° 927 DE BAHÍA BLANCA DURANTE EL AÑO 2020

Silvina Viozzi
silviozzi@hotmail.com

En este escrito presento un resumen del trabajo de investigación llevado a cabo para realizar la tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Esta fue el resultado de un proceso en el que se buscó analizar la continuidad pedagógica en un jardín de infantes de Bahía Blanca, situado en un barrio periférico de la ciudad en contexto de pandemia durante el año 2020.

Los objetivos que guiaron el trabajo apuntaron a revisar la idea del concepto de continuidad pedagógica en el Nivel Inicial en contextos socio-económicos adversos. A partir de esto se planteó el siguiente objetivo general:

- Analizar las características de la “continuidad pedagógica” en el Nivel Inicial en un jardín de la ciudad de Bahía Blanca en el año 2020, época de pandemia, en contextos de derechos vulnerados.

De este objetivo general se desprendieron los objetivos específicos:

- Visibilizar las desigualdades educativas en el Nivel Inicial en momentos de aislamiento obligatorio, social y preventivo.
- Reconocer los modos de sostener las trayectorias educativas del segundo ciclo en el Nivel Inicial (tres a cinco años) en contexto de carencias socioeconómicas y derechos vulnerados durante el aislamiento social y obligatorio.

El encuadre metodológico elegido fue el diseño cualitativo desde un abordaje etnográfico. Dadas las circunstancias de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), se utilizaron herramientas de la etnografía virtual: entrevistas y encuestas, en las que se emplearon diferentes plataformas y recursos para obtener datos de análisis. Asimismo, se estudiaron diferentes leyes, documentos y resoluciones oficiales que ayudaron a comprender la problemática suscitada por la pandemia.

A principios del año 2020, gobiernos de todo el mundo debieron tomar drásticas medidas ante la aparición de un virus desconocido (COVID-19). Argentina no quedó al margen del mismo, por lo que el Gobierno Nacional por medio de la Resolución 108/2020 decidió el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a partir del día 16 de marzo de ese año. La provincia de Buenos Aires adhirió a esta decisión a través de la Dirección General de Cultura y Educación (D. G. C. y E.) y resolvió la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica (Resolución D. G. C. y E. 574/2020)⁶⁶ con el objetivo de que “los estudiantes de todos los niveles y modalidades puedan seguir con el proceso educativo desde sus hogares, con el acompañamiento de sus docentes⁶⁷”. A causa de la pandemia, diversas actividades debieron interrumpirse, el Sistema Educativo no fue la excepción: los establecimientos quedaron vacíos de alumnos y alumnas desde el Nivel Inicial hasta Institutos Superiores y Universidades. Esto irrumpió en la tarea

⁶⁶ Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

⁶⁷ Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-574-2020-342643>

diaria y en la cotidianeidad de las instituciones. Así, diez millones de estudiantes dejaron de asistir a clases presenciales diariamente, según lo expresado en el portal Argentina.gob.ar.

El motivo que ha dado lugar a la inquietud de explorar la problemática enunciada radica en la necesidad de revisar, desde una mirada pedagógica, social y crítica, la complejidad que supone seguir con clases no presenciales en el contexto de pandemia, denominada “continuidad pedagógica” según el Reglamento de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires⁶⁸. En dicho Reglamento, redactado en 2012, en su artículo 103 define la continuidad pedagógica como “la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar.” (p.48)

El interés como docente de la institución, consistió en analizar los modos de vinculación con la comunidad educativa y las formas que asumió el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el jardín de infantes, específicamente, se recuperaron las voces, junto a las incertidumbres, las molestias y la desazón que, por momentos, se vivieron tanto a nivel del personal y de las familias que componen el jardín. Se pensó que cuestiones entran en juego, cómo se manifiestan relaciones, tensiones, necesidades y de qué modo quedaron en mayor medida expuestas las desigualdades estructurales preexistentes.

En función del trabajo investigativo realizado, la tesina ha sido estructurada en siete capítulos. En el Capítulo 1, se recupera el estado de la cuestión acerca de la problemática estudiada y los marcos conceptuales que la encuadran.

En el Capítulo 2, se presenta el marco metodológico, en el que se optó por el diseño cualitativo desde un abordaje etnográfico, ya que posibilita recuperar la heterogeneidad entrelazada entre prácticas, relaciones, creencias y aspectos que se

⁶⁸ Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

construyen dentro del campo social. Como fue explicitado anteriormente, el tema específico a estudiar es la situación de la continuidad pedagógica en plena pandemia, en el año 2020, en el Jardín de Infantes N ° 927 de Bahía Blanca.

En el Capítulo 3 se realiza un recorrido por el surgimiento y la historia del Nivel Inicial en nuestro país, su evolución hasta la situación actual, considerando los objetivos y funciones, los dilemas que lo atravesaron y atraviesan, así como también se incluye la tarea docente en el Nivel.

En el Capítulo 4 se hace foco en cuestiones sobre los derechos de niños y niñas, las leyes que le dan marco, cómo estas se visibilizan en las políticas educativas y, específicamente, se analiza el derecho a la educación, ya que es parte del problema a investigar.

En el Capítulo 5 se desarrollan conceptos teóricos relacionados con la continuidad pedagógica, tanto desde lo establecido reglamentariamente como lo que sucedió en el trabajo diario a raíz de la pandemia y lo que esta supone desde el paradigma de la complejidad. Vinculado a esto, se hace referencia a la falta de información preexistente y cómo se fueron realizando investigaciones al respecto. Se incluye, además, la conceptualización de la memoria pedagógica, herramienta utilizada en educación para trabajar sobre las trayectorias educativas de alumnos y alumnas.

A continuación, en el Capítulo 6 se hace referencia a las desigualdades sociales y educativas que los niños y niñas del jardín enfrentan en la cotidianeidad desde la perspectiva del colectivo docente de la institución, que buscó sostener la continuidad en sus aprendizajes, sorteando dificultades a diario.

Por último, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones a las que se han arribado, que dan lugar, a su vez, a nuevos interrogantes sobre lo que implica el futuro del formato de educación en estos tiempos de excepcionalidad.

Entre las repercusiones mayores que dejó la pandemia, una fue dejar al descubierto las enormes desigualdades sociales existentes en Argentina. Este es uno de los rasgos principales y uno de los mayores desafíos en las políticas públicas a futuro. ¿Cómo revertir lo que se venía dando hace años y se agudizó en 2020? Trabajos perdidos,

menores ingresos, mayores carencias. Muchas familias se empobrecieron a partir de la pandemia, sumadas a quienes ya se veían damnificadas por la pobreza estructural existente. Desde lo social, las relaciones familiares también se vieron perjudicadas por este fenómeno sanitario. El ámbito doméstico se vio modificado radicalmente en el contexto estudiado, no solo se alteró, sino que cambió en función del empleo y/o desempleo de los adultos existentes en los hogares y las pérdidas de familiares víctimas del COVID-19, que afectaron notablemente la dinámica hogareña.

Es probable que haya que convivir con deudas que quedan de este período tan difícil para nuestras sociedades. Skliar (2020) aporta: “No hay continuidad en lo quebrado, sí puede y debe haber en la búsqueda de sutura, exploración, ensayo, error, siempre desde la aceptación de lo nuevo en lo nuevo” (p.2). Así, resulta necesario pensar la educación en el Nivel Inicial en clave de futuro: ¿Con qué niños y niñas nos encontraremos?, ¿qué pasará con niños y niñas que no han socializado con pares y adultos por fuera de sus vínculos cercanos? A nivel motriz, de lenguaje, de comunicación... ¿Cuáles serán las dificultades que deberán afrontar las docentes?, ¿cómo y con qué estrategias se abordarán estas cuestiones básicas para seguir en el camino de la enseñanza presencial?

Bibliografía

Resolución 108/20 (2020). <https://www.boletinoficial.gob.ar>

Resolución D. G. C. y E. 574/2020.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-574-2020-342643>

Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (2012). Dirección General de Cultura y Educación.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf



Skliar, C. (11 de mayo de 2020). Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad. *El diario de la educación*.

<https://www.eldiariodelaeducacion.com/>