

IEDUCATIVA

Nº 2
2025

PoNienO

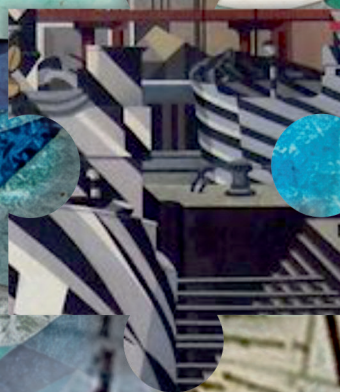
EL C

UerPo

PArA

NO

HuNDirSe



fch
UNSL

Fotografía: Marco Arrom "Poniendo el cuerpo para no hundirse".

Obra de portada y ejemplar: Wadsworth "Dazzleships" e Iván Konstantinóvich Aivazovski "Barco en Mar Tormentoso"

Índice

pag. **2** Editorial



LA GÉNESIS

pag. **6** La Pérdida de Sentido y el
Sentido Social de las Ciencias
Sociales

pag. **12** Comunidad investigadora. Vínculos
horizontales entre la investigación y la
educación docente

LA TRAMA



pag. **20** Aportes para un análisis crítico y reflexivo en la formación
docente: diálogos entre teoría, empiria e interpretación

pag. **29** La integración de las TIC en escuelas
primarias ruralizadas pampeanas bajo
condiciones de pandemia. Una experiencia
de investigación-acción participativa



Universidad y producción de conocimientos. Notas para una conversación sobre los fundamentos ético-políticos de la investigación social

pag. **41**



LO PERFORMATIVO

Coordinación de intervenciones didácticas universitarias: una genealogía crítica, grupal y valorativa desde los participantes

pag. **48**

Modelo para el análisis de datos del operativo nacional de evaluación Aprender: ejemplo de uso de la Regresión Logística Ordinal

pag. **60**



POT POURRI

Construcción de conocimiento en educación en tiempos de "asfixia" a la ciencia: desafíos teóricos, metodológicos y políticos

pag. **70**

ALFARERÍA

pag. **74**

DE LA "A" A LA "Z": ASFIXIA A LA CIENCIA
EN CLAVE PERIODÍSTICA

pag. **76**

Editorial

Publicaciones I EDUCATIVA

Publicaciones I Educativa es una producción digital generada en el espacio de prácticas integrales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Es una publicación abierta, orientada a captar diversidad de voces y prácticas vinculadas a la investigación socio educativa. Destinada a quienes trabajan cotidianamente para mejorar la educación avizorando un mundo más íntegro y también a ciudadanos comprometidos con su propia realidad.

Se funda en el convencimiento de que el conocimiento en educación se genera en múltiples espacios y situaciones, que en su proceso de construcción participan docentes, investigadores, estudiantes y actores sociales; quienes comparten momentos del proceso (cuestionamientos, tensiones, certezas e incertidumbres) como así también, trabajos terminados (siempre provisoriamente acabados). muestran e interpelan, ponen en discusión abordajes y prácticas, nutren perspectivas y propician desplazamientos; contribuyendo a la emergencia de nuevas ideas/proyectos y a la construcción de realidades otras.

Tal como puede advertirse las búsquedas de estas publicaciones hablan de un cuestionamiento a la tradición en investigación que se perpetúa, entre

otras cosas, a través de las comunicaciones y las exigencias de las indexaciones. Tradición marcada por los supuestos positivistas y fenomenológicos de la ciencia, que privilegian el saber sobre el ser, que valora el producto desconociendo el proceso y las tensiones que libera, que impone una lógica representacional y binaria, que formatea la producción de conocimiento a partir de los "informes de investigación".

El llamado es a cuestionar y traspasar los límites que la tradición impone, romper la linealidad de los procesos y las comunicaciones, compartir inquietudes, prácticas y dispositivos, mostrando los saberes y no saberes como así también las tensiones, los afectos y las situacionalidades que los constituyen y atraviesan. En otras palabras, avanzar en construcciones que ayuden a deconstruir en investigación y en comunicación del conocimiento, y a participar en la generación de un espacio amplio y diverso, que pueda llevarnos a lugares imprevistos.

En tal sentido el llamado también es a publicar desde una perspectiva de género, reconociendo el colectivo de diversidades emergentes que desarrollan ciencia y que por lo general no tienen espacios como para ofrecer a la sociedad otros mundos de pensamientos. La revista espera comunicar y propiciar procesos de construcción en la investigación hacia una

transformación integral de los actores y las prácticas sociales. Asimismo, pretende generar aportes a la formación en investigación en educación.

DIRECTORAS

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

EDITORAS

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Antonella Maldonado Berlo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Mariela Muñoz - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Natalí Carranza - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

EDITORES ASISTENTES

Martin Salinas - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Macarena Monzón - Centro de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de San Luis

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Monica Sobrino - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Dra. Gabriela Luciano - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Jaqueline Garcia Fallas - Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica

Dr. Victor González Escobar - Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte

Dr. Jorge Hernán Marín Maya, Universidad Pontificia Bolivariana

Dra. Valeria Levratto, Universidad Rey Juan Carlos

DISEÑADOR GRÁFICO

Lic. Marco Arrom Zanutti

Publicaciones I Educativa invita a realizar colaboraciones, comunicando inquietudes de conocimiento, cuestionamientos, reflexiones, debates, dispositivos, prácticas, procesos y porque no proyectos completos con sus construcciones, en formatos libres y creativos acordes a sus posicionamientos epistemológicos.

SECCIONES:

1. Contextos y oportunidades de conocimiento “la génesis” de la investigación: recoge cuestionamientos// situaciones de conocimiento/ problematizaciones/ situaciones problemáticas/ focalizaciones Contextos/ registros escenográficos y sus relaciones. Encuadres políticos y epistémicos. Ideas huérfanas (pero fértiles). Entre otros.

2. Procesos y difracciones “La trama”: refiere a posicionamientos/desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, políticos y éticos. Posicionalidades (condicionantes desde lo que se construye el conocimiento, de género, de etnia, entre otros). Tensiones / disrupciones /giros. Experiencias situadas. Interacciones de lo material, discursivo, virtual, humano, no-humano y más.

3. Producciones y conceptualizaciones “lo performativo”: reúne desarrollos y construcciones científicas avanzadas y (provisoriamente) terminadas. En esta sección, entre otros modos de comunicar las construcciones, se incluirán artículos científicos completos.

4. Pot pourri: aportes que las y los autores consideran que no se corresponden con las categorías antes señaladas.

TIPOS DE COLABORACIONES QUE SE RECIBEN:

I EDUCATIVA acepta textos, imágenes, audios, vídeos, que recojan expresiones artísticas varias como relatos, cuentos, comics, dibujos, canciones, poesías y artículos científicos, entre otros.

El proceso de evaluación y selección de los trabajos estará a cargo del Comité de redacción y académico de las publicaciones.

la revista tiene comité editorial y académico pero la evaluación es por comité de referato conformado por especialistas de la temática de la convocatoria vigente.

DIRECTRICES PARA AUTORES

Acompañe su colaboración de la siguiente información:

En caso de compartir un artículo tradicional especifique: título, nombre de los autores, Institución/organización a la que pertenece/n, correo electrónico, resumen, introducción, desarrollo, reflexiones finales y bibliografía (Normas Apa versión 7). Extensión entre 3500 y 6000 palabras.

En caso de compartir otro tipo de publicación especifique:

Título/ Nombre de la producción. (colocar un nombre que de cuenta del contenido y entre paréntesis del tipo de construcción, por ejemplo: debate sobre texto o collage)

Nombre de autor/es e institución/organización/ espacio desde el que se desarrolla,

Interrogantes, preocupaciones/propósitos que dieron origen al trabajo

Proceso / modo de desarrollo de la producción

Datos de contacto

Sección de la publicación a la que envía su aporte

CONTEXTOS Y OPORTUNIDADES DE CONOCIMIENTO LA “GÉNESIS DE LA INVESTIGACIÓN”

Aviso de derechos de autor/a

Esta obra se encuentra protegida bajo la Licencia de Reconocimiento Internacional Creative Commons 4.0 No comercial , al enviar su trabajo acepta que su obra se reglamente por dicha Licencia.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.



La Pérdida de Sentido y el Sentido Social de las Ciencias Sociales

Carrasco Baldivieso, Emilia

Resumen

El artículo aborda la problemática de la pérdida de sentido en la modernidad, entendida como una patología que atraviesa la vida social contemporánea y afecta tanto la experiencia cotidiana como la producción de conocimiento en las ciencias sociales.

Se desarrolla un ensayo teórico-crítico que analiza comparativamente teorías de la acción social, centrado en el contraste entre la racionalidad comunicativa (Jurgen Habermas) y la racionalidad instrumental (Jhon Elster) para identificar efectos de la racionalidad instrumental en la producción de conocimiento social, desde la revisión bibliográfica especializada (Habermas, Elster, Costa, Cristiano).

Esta metodología pone en contraposición ambas perspectivas de la acción, para reflexionar sobre el impacto del avance del sistema y sus mecanismos de influencia en la organización social y en la producción de conocimiento.

En este contexto, se enfatiza el sentido social de las ciencias sociales, destacando su valor en la comprensión y transformación de la realidad. Frente al vaciamiento del sistema científico público y la creciente instrumentalización del conocimiento, se reivindica la importancia de recuperar su dimensión crítica y normativa, como herramienta para problematizar la realidad, desde la acción colectiva y alternativas emancipadoras.

Carrasco Baldivieso, Emilia
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Palabras clave: racionalidad comunicativa; racionalidad instrumental; pérdida de sentido

Introducción

Hoy, la vida común y los sentidos compartidos se sienten cada vez más lejanos, y pensar más allá de nuestra individualidad se nos presenta casi como un despropósito. La pérdida de sentido como patología moderna, enfrentada a la teoría social, nos sitúa en una controversia central: el conocimiento vacío de sentido social, instrumentalizado para y por el sistema; y al mismo tiempo, el conocimiento como una herramienta dotada de sentido para transformar la vida y concebir otras realidades posibles.

Considerando la perspectiva habermasiana de la modernidad, en el presente trabajo se desarrolla a la *'pérdida de sentido'* como problema teórico/práctico en la Teoría Social, que atraviesa transversalmente la experiencia moderna, y pone *en juego el sentido social de las ciencias sociales*; en búsqueda de ofrecer algunos elementos teóricos para reivindicar este campo de conocimiento.

Se trata, en tanto, de una problemática que pone en relación a la teoría y la praxis: cómo nos sentimos y concebimos en sociedad, y cómo construimos conocimiento social desde ese lugar común casi deshabitado.

La realidad argentina no se encuentra para nada ajena a esta problemática. En épocas de vaciamiento a la producción de conocimiento, circunscrita por la destrucción instrumentalizada del sistema científico público, se vuelve a poner en cuestión el valor de las ideas y del conocimiento como espacio de lucha. De allí la importancia de volver a la teoría, para encontrarnos con la práctica y aquellos elementos que permitan problematizar la realidad y construir sentidos compartidos.

A continuación, para avanzar en este desafío, se presenta la forma específica que adquiere el sentido en la modernidad tras los procesos de racionalización, trabajándolo desde la conceptualización de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (punto 1), se contrasta con la teoría de la Acción Racional de Jon Elster (punto 2). Finalmente, con estos elementos teóricos enunciados, se pone en cuestión desde las ciencias sociales a la búsqueda de sentidos y la posibilidad de una transformación, considerando el lugar del conocimiento social y de la acción colectiva como clave emancipatoria (punto 3).

Metodología

En el presente ensayo teórico se realiza un análisis comparativo de dos teorías de la acción -angulares en la teoría social contemporánea- que contrastan diferentes racionalidades y horizontes esbozados para la vida en sociedad.

La teoría de la Acción Comunicativa de Jurguen Habermas es el eje principal del trabajo, en contraposición a la teoría de la acción racional de Jhon Elster, guiado por la revisión de bibliografía especializada. Como criterio de análisis se utilizaron los lineamientos de Ricardo Costa (1997), que comprende las diferentes teorías de la acción social como formas de intervención social, en tanto 'teorías de la acción en acción', y de acuerdo a su conceptualización del sujeto, las condiciones objetivas y su relación entre sí.

Ello -como se expresó anteriormente- y en vistas a reivindicar este campo de conocimiento, se trabaja con el objetivo de favorecer la comprensión de lo social y la construcción de una alternativa de pensamiento.

Desarrollo

(1) La pérdida de sentido

La pérdida de sentido es una patología moderna, teorizada por Jurgen Habermas, que alcanza transversalmente a la vida en sociedad: nos concebimos como individuos aislados, frente a una sociedad desintegrada, anómica, y a una vida común cada vez más vacía.

Habermas lo identifica como un fenómeno que tiene lugar a nivel cultural, y se expresa como la erosión de los marcos normativos y culturales que comprenden a las interacciones sociales. La 'pérdida de sentido' es la pérdida de 'lo común', la pérdida de los sentidos compartidos y vinculantes que permiten la vida en sociedad.

Para comprender esta lectura, es necesario remitirnos a los fundamentos de la acción social según el autor, quien la concibe desde el acto comunicativo. La interacción -pensada entre un hablante y un oyente- y mediada por el lenguaje, es posible gracias a un trasfondo común, "el mundo de la vida", que en su carácter compartido y aproblemático, construye el trasfondo de sentido y "condición de posibilidad de lo social" (Bialakowsky, 2021).

Sin embargo, en la visión de Habermas, la sociedad va más allá de su componente intersubjetivo y se encuentra conformada también por "el sistema", entendido como el plano de las relaciones 'objetivas' entre acciones y consecuencias de acciones y de lógica funcional. El mismo se configura con el ya referido mundo de la vida, y se consolida -en tanto saber común- como trasfondo, horizonte y contexto de sentido de toda acción.

Habermas observa, en el devenir de la interacción social, una creciente complejización del sistema y una diferenciación y racionalización del mundo de la vida, ambos como procesos independientes. Sin embargo, en la modernidad, el funcionamiento de estos componentes se ve alterado: el mundo de la vida se desacopla, y va perdiendo su lugar por sobre el avance del sistema y su racionalidad instrumental.

Así, la forma específica que adquiere el sentido en la modernidad es resultado de dos procesos decisivos y patológicos: la "colonización" y la "desertización" del mundo de la vida.

La colonización como proceso mediante el cual las esferas del mundo de la vida son invadidas por la lógica del sistema; su coordinación, basada en la influencia, avanza por sobre la lógica del acuerdo y el entendimiento. Consecuentemente, nos encontramos con un mundo de la vida cada vez más desértico, vaciado de sentido y de significados compartidos, e incapaz de ofrecer un marco para la interacción social y la vida colectiva en sociedad. Así, el mundo de la vida se separa de los procesos de reproducción material de la sociedad. En su lugar, las lógicas del mercado capitalista y del Estado burocrático se imponen, operando a través de medios impersonales como el dinero y el poder, que ahora influyen y controlan las interacciones sociales.

La complejización de ambos elementos es el resultado de un proceso de racionalización que atraviesa la modernidad, pero su desacoplamiento es producto del avance de la razón en una dirección específica: la racionalidad instrumental.

Esta racionalidad es la lógica imperante del sistema, que orienta la acción desde el cálculo racional y maximizador en búsqueda del medio más eficiente para alcanzar un fin. El despliegue de esta racionalidad técnica y el aumento de la importancia de la Acción Racional con arreglo a fines en la modernidad, “produce una creciente complejización de los fenómenos sociales que van perdiendo arraigo en la vida cotidiana y creciendo en artificialidad” (Cristiano, 2007, p. 198)

Con su Teoría de la Acción Comunicativa y su conceptualización del mundo de la vida, Habermas amplía la noción de racionalidad a su variante intersubjetiva, y formula -en contraposición a la razón instrumental- la racionalidad comunicativa. Su lectura de la modernidad y de un futuro posible será en base a estos dos elementos.

La racionalidad comunicativa se orienta al entendimiento mutuo, desde consensos intersubjetivos y consensos implícitos, donde los participantes buscan alcanzar el acuerdo con argumentos razonables y normas compartidas.

Hoy, aunque el entendimiento poco a poco va perdiendo su lugar en el mundo de la vida, también presenta la posibilidad de una alternativa, en tanto que la racionalidad comunicativa, es, para Habermas, la razón emancipadora.

(2) Racionalidad y teorías de la acción social

El diagnóstico de la sociedad moderna que plantea Habermas—la colonización sistémica del mundo de la vida y el avasallamiento de la racionalidad instrumental sobre el entendimiento y lo común— se puede comprender en clave de teorías de la acción. Entendiendo que, como afirma Habermas, “la pregunta de ¿cómo es posible la acción social? solo es el reverso de ¿cómo es posible el orden social?” (1982, pp 479), de allí que es consecuente pensar desde esta base conceptual a la organización racional-instrumental de la modernidad.

Esta racionalidad instrumental y la lógica imperante del sistema en la modernidad, pueden analizarse también desde la Teoría de la Acción Racional de John Elster, lo que permite entrever el fundamento de esta línea de pensamiento, de acción, y de los procesos que estructuran el orden social.

Según la clasificación de Ricardo Costa (1997) sobre los componentes de las teorías de la acción, es posible contrastar ambas conceptualizaciones. La racionalidad comunicativa comprende un sujeto social y culturalmente integrado, con capacidad crítica, reflexiva y deliberativa, que actúa desde un trasfondo de sentido común. En oposición, la racionalidad instrumental, en su acción racional, supone un sujeto sustancializado y estratégico, que elige el medio más eficiente para alcanzar sus fines individuales dentro de las oportunidades que se le presentan.

Siguiendo estos lineamientos, las teorías de la acción pueden entenderse como formas de intervención en la realidad social, permitiendo pensar tanto las continuidades del orden social como sus posibles transformaciones. Desde “una teoría de la acción en acción, y por lo tanto, una teoría del cambio a nivel micro” (Costa, 1997, p. 10), es posible examinar cómo el triunfo de la racionalidad instrumental ha desplazado la perspectiva de lo común, que no es siquiera teorizada. En este modelo, la acción colectiva se reduce a una mera coordinación de individuos atomizados y sus formas de intervención buscan estimular la racionalidad individual o mejorar las oportunidades de acción individual, bajo el supuesto de una racionalidad universal.

Las consecuencias de este enfoque son evidentes: se refuerza una salida ‘meritocrática’ e individualizada, con todas las inconsistencias que ello conlleva, al tiempo que sirve de modelo teórico y forma de racionalidad que sustenta el diseño institucional de políticas públicas.

Frente a esto, Habermas, a través de la Acción Comunicativa, propone una alternativa que recupera el sentido de lo común y concibe la acción comunicativa como clave para la acción colectiva, desde la deliberación pública, el diálogo y la búsqueda de consenso.

Y es aquí donde se encuentra la distinción fundamental para comprender el problema que nos ocupa. Desde la lógica instrumental, incluso siguiendo sus lineamientos teóricos, nos enfrentamos no sólo a un vacío de sentido y una experiencia individualizada, sino también a la continuidad del funcionamiento del sistema, la reproducción de esta forma de organización social y del status quo como única realidad y racionalidad posible. Ello desde su diseño institucional, que la configura, o desde su explicación teórica, que la fundamenta.

En contraposición, Habermas nos presenta un nuevo horizonte posible. Desde la lógica del entendimiento, la deliberación pública busca recuperar espacios del mundo de la vida donde las normas puedan ser debatidas y legitimadas democráticamente, y vislumbrar una transformación ya no es tan lejano o imposible; se encuentra en manos -y razón- de todos.

(3) La construcción de sentido y la posibilidad de transformación.

La patología moderna de la pérdida de sentido repercute directamente en las ciencias sociales. La instrumentalización alcanza también al conocimiento, y este ‘vacío de lo común’ impacta específicamente en el sentido social de las ciencias sociales. Es en este marco que la producción de conocimiento se vuelve un instrumento técnico, al servicio de la lógica sistémica, y su dimensión de colectividad queda rezagada. De esta forma, se advierte la pérdida de sentido como un problema práctico -lo vivimos todos, atraviesa la experiencia moderna de la vida en sociedad-, y repercute fuertemente también a nivel teórico. El avance del sistema e instrumentalización del conocimiento; la desvalorización de lo social, nos enfrenta a cuestionarnos el sentido de lo social en las ciencias sociales.

Como disciplina crítica, las ciencias sociales no deben renunciar a su componente normativo. Es esencial para poder pensar(nos) en sociedad, comprender colectivamente la realidad, problematizar sus diferentes aspectos y encontrar alternativas que permitan superar esta problemática. De esta forma, desde las ideas y el conocimiento, las

ciencias sociales reivindican su papel en la construcción de un sentido social compartido, brindando herramientas teóricas y prácticas de intervención y transformación.

Retomando claves epistemológicas, desde la lógica instrumental, nos enfrentamos a lecturas explicativas que buscan relaciones causales y predicciones, que conducen a la descripción y reproducción de lo social. Mientras, prevalece el reto de la comprensión y la emancipación.

Reflexiones finales

Comprendiendo a la sociedad como lo hace Habermas -tanto en su elemento intersubjetivo como sistémico-, y vislumbrando las derivas de la racionalidad en la modernidad -en clave de teorías de la acción social que invitan a pensar el orden social y sus formas de intervención-, podemos animarnos a pensar en reconfiguraciones de la sociedad.

Habitando espacios donde cada vez son menos los sentidos que nos vinculan y mayores las fuerzas que el sistema despliega para perpetuarse, resulta difícil imaginar otra forma de organización social, hasta parece imposible. Claramente podemos ver como la pérdida de sentido generalizada alcanza al sentido social de las ciencias sociales: el conocimiento es instrumentalizado -ya no tiene un sentido social- y pensar una alternativa a esta realidad se vuelve casi irracional.

Sin embargo, saliendo de esta línea de razonamiento, encontramos elementos que nos vinculan, comunican y ayudan a entendernos; permitiendo que aparezca nuevamente el sentido de las ciencias sociales, en su potencial crítico y emancipador.

Con este juego de mediación entre teoría y emancipación, Habermas colabora críticamente a los procesos de reversión de las patologías modernas que nos aquejan, y nos invita nuevamente a la búsqueda colectiva de un sentido; desde la comprensión de esta realidad social y la esperanza de una transformación desde la acción social.

Requerimos recuperar el valor de la interacción mediada por el lenguaje y orientada al entendimiento, para construir sentidos compartidos, conocimientos concordantes y reconocimientos recíprocos, para desarmar discursos que apelan a creencias y evidencias inciertas. Necesitamos defender el valor social de la producción de conocimiento en ciencias sociales y humanas en nuestro país y latinoamérica como actividad necesaria y problematizadora para comprender nuestros tiempos y aportar a las transformaciones sociales.

Enfatizamos la importancia de la intervención y de la reflexión teórica antes presentada, en tanto que nos posibilita construir sentidos para actuar. Esta revalorización -paradójicamente- adquiere mayor sentido en estos días y fortalece para trabajar desde y por las ciencias sociales.

REFERENCIAS

DBialakowsky, A. (2019). El sentido como mundo de la vida: Las indecisiones sobre su dimensión social en Habermas. *Intersticios Sociales*, (21), 45–70. <https://www.redalyc.org/journal/4217/421766332003/html/>

Costa, R. (1997). Las estrategias de intervención como teorías de la acción en acción. *Acto Social*, 5(17), 5–10.

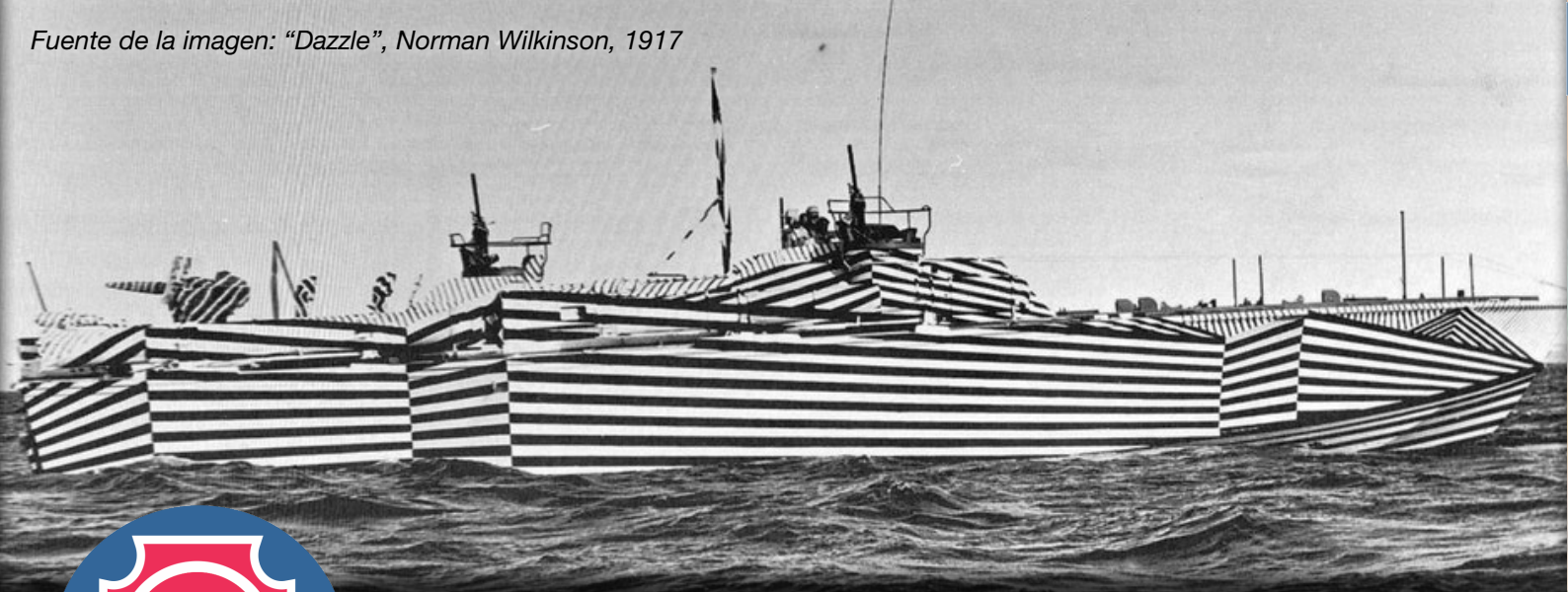
Cristiano, J. (2006). Racionalidad de la acción y racionalidad de la teoría. *REIS. Notas de Investigación*, (113), 135–153. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1993717.pdf>

Cristiano, J. (2007). La «teoría de la acción comunicativa» de Habermas: El problema de la racionalidad y la integración sistema/mundo de vida. En R. von Sprecher (Coord.), *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos* (pp. —). Brujas.

Elster, J. (1989/1993). Deseos y oportunidades; Elección racional; Cuando fracasa la racionalidad; Consecuencias no intencionales; Normas sociales. En *Tuercas y tornillos: Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales* (3.ª ed. en español, pp. 23–49, 95–103, 115–124). Gedisa.

Habermas, J. (1994). Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa. En *La teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos* (pp. 479–507). Cátedra.

Habermas, J. (1987). Sistema y mundo de la vida. En *Teoría de la acción comunicativa* (pp. 161–280). Taurus.



Comunidad investigadora. Vínculos horizontales entre la investigación y la educación docente

Sebastian Trueba

Resumen

La investigación en las carreras docentes y la jerarquización del conocimiento son discutidas en este texto ¿Se puede enseñar/aprender investigando sin "conocimientos" previos? ¿una comunidad de docentes en formación puede construir conocimientos relevantes? ¿De qué manera una comunidad de docentes puede construir conocimiento colectivamente? Estas son algunas de las preguntas que se intentarán responder comentando y analizando una práctica de investigación horizontal que hemos llevado adelante junto a compañeros¹ de los profesorados de educación física, especial y primaria en la ciudad de Mar del Plata.

Aclaraciones previas a la lectura

El objetivo de compartir este texto radica en que permite visualizar que una experiencia alternativa en investigación puede afectar de maneras inesperadas a sus participantes constituyéndose en el germen de opciones que no se preveían en el pasado.

Cuando surgió esta experiencia estábamos condicionados por la pandemia y realizar un ejercicio que nos reuniera a partir de las experiencias eróticas y padecientes en la docencia constituía un acto educativo y terapéutico al mismo tiempo. Sin embargo, al finalizar el ejercicio de investigación, el reunirse a investigar con estudiantes se volvió una opción válida y potente que devino en otras experiencias y lo seguirá haciendo.

La mayor parte de este texto corresponde a notas tomadas durante la experiencia realizada en el 2021 que fueron enriquecidas desde la mirada actual. Este ejercicio no intenta presentarse como un modelo a

Sebastian Trueba

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

Palabras clave: comunidad investigadora; horizontalidad en la investigación; giro erótico; formación docente.

¹ El texto está redactado en masculino para facilitar su lectura, sin embargo, esta decisión genera un cierto malestar por sentirme más cercano a tipos de escritura no binarios.

seguir, sino como una posibilidad, de las tantas que puedan aparecer en cada contexto, y que invitamos a animarse a explorar.

Introducción

El mes de julio del 2021 puede plantearse como uno de los posibles inicios de la experiencia que aquí se relata.

Sebastian se sentó frente a la computadora para comenzar una seguidilla de zooms en 12 cursos diferentes de tres instituciones distintas. La presentación se repitió una y otra vez con cada nuevo grupo de estudiantes y una total incertidumbre acerca de si se entendía la propuesta y menos aún si generaba algún interés en sus alumnxs ¿En qué consistía dicha propuesta? En invitar a sus estudiantes a reunirse por fuera de la cursada de la materia para conformar un grupo de investigación. No importaba que no supieran nada de investigación, lo único que interesaba era que quisieran participar junto a compañerxs de distintos años, carreras e instituciones con el fin de ahondar en sus experiencias eróticas y padecientes en la enseñanza.

Para que quedara claro que no había ninguna obligación de participar, la reunión se propuso para un día de semana durante el receso invernal. Después de esa reunión se materializó un encuentro presencial en el parque Primavessi², un par más de zooms y; por último, otro encuentro presencial tomando algo en un café.

El grupo quedó conformado por Brian, un alumno de primer año del profesorado de educación física del Instituto Quilmes (quien meses más tarde decidió dejar la carrera para comenzar otra); Ignacio, estudiante de primer año del mismo profesorado pero en el ISFD N°84; Mía, Lucrecia, Cristal y Sofía, quienes cursaban el 4° año en el instituto 84; Natalia, alumna de tercer año del profesorado en educación primaria del ISFD N°19; Yanina, quien estaba en 4° año del profesorado en educación especial en la misma institución y Sebastian, profesor de diferentes materias en esas carreras e institutos de formación docente³.

¿De qué iba la propuesta?

El tema que se propuso investigar era el giro erótico en la formación docente; nos interesaba adentrarnos en los placeres y padecimientos en los profesorados de educación física, primaria y especial, para lo cual nos propusimos rastrear las huellas eróticas que en nuestras historias de vida nos permitieron comprender/potenciar formas otras de enseñar.

Decidimos pensar en la muerte como la expresión máxima de la estabilidad y lo erótico como su contrapunto vital. Bataille (1970) en su "Breve historia del erotismo" plantea que en el orgasmo se produce una pequeña muerte que nos permite comprender que estamos vivos; dicha comprensión de finitud nos despierta violentamente. Esa idea de conceptualizar a lo erótico con la vida, con el despertar, con el que algo suceda es lo que nos aferra a rastrear estas experiencias eróticas en nuestra enseñanza, para buscar su replicación en nosotrxs y en nuestrxs estudiantes.

² El parque Primavessi de la ciudad de Mar del Plata es una plaza de cuatro hectáreas que se halla cercana a una de los Institutos de Formación Docente en el que cursaban los participantes. Además, en esa época las clases eran virtuales y solo el 50% de la población mayor de 18 años había recibido una dosis de la vacuna contra el Covid, por lo que reunirse en un parque otorgaba ciertos márgenes de seguridad sanitaria.

³ Brian Scuffi, Cristal Saucedo, Ignacio Pérez Díaz, Lucrecia Nunes, Mía Ramos, Natalia Urdampilleta, Sebastian Trueba, Sofía Quirico y Yanina Cataldo. Todos participaron voluntariamente y dando su consentimiento para la difusión de sus nombres. De alguna manera, todos somos co-autores de este artículo.

Del mismo modo recuperamos nuestras experiencias de padecimiento escolar con la esperanza de reconocerlas y erradicarlas de nuestra enseñanza, pero sabiendo de su relación simbiótica con el placer. La complejidad de la enseñanza y de la educación docente permite y reclama trabajar sobre ambos espectros. Es bell hooks (2021) quien sostiene que “el sufrimiento puede ser el umbral que hay que cruzar si se quiere conocer el éxtasis del amor. Quien huye antes de sufrir nunca conocerá la plenitud del amor.” (p. 181)

La investigación la pensamos en cuatro etapas de trabajo que fuimos viendo a medida que avanzaba la experiencia:

- 1) Construir comunidad: conformarnos como grupo y acordar lo que pensábamos hacer;
- 2) Sacar la voz: habilitarnos a contar nuestras experiencias escribiendo relatos en los que contáramos nuestras experiencias eróticas y/o padecientes en la enseñanza;
- 3) Cambiar la realidad: analizar los relatos y decidir qué hacer con lo que aprendimos/comprendimos/interpretamos en esta experiencia (lo que implicaba la posibilidad de proponer talleres, publicaciones, performances, etc.)
- 4) Contar lo que nos pasa: difundir nuestra experiencia.

Sin embargo, esto no es lo que motiva este texto. El eje del presente relato no radica en lo metodológico sino en la fenomenología de esta experiencia de investigación. Lo que podría plantearse en otras palabras como que lo que nos impulsa no es el qué, sino el cómo de la investigación y sus implicancias.

¿Cómo implementamos esta práctica?

Ninguno de nosotros cobraría por este trabajo, nadie obtendría ningún beneficio concreto más que aprender algo, conocer a alguien o simplemente experimentar una práctica diferente. Cada uno tuvo sus razones para entrar a ese primer zoom durante sus vacaciones y cada uno sumó una pequeña carga más a su mochila para el segundo cuatrimestre del segundo año pandémico. Sin embargo, estábamos allí, nos enviábamos mensajes, nos comentábamos cosas y, por momentos, escribíamos algo.

Decidimos vivir esta práctica de investigación de la manera menos padeciente posible, por lo que no se imponían fechas de entrega, sino invitaciones a escribir (o a compartir lo que se escribía y no se anima a mostrar), a reunirnos o a pensar en lo realizado. No había un control claro y estricto, si estamos cansados o tenemos otras prioridades, podíamos relegar este proyecto y nadie tendría nada que reclamar.

El caos que implicó aprender y enseñar en pandemia afectó los tiempos y generó que algunos proyectos no se cierren, lo que los habilitó a mutar y crecer. Nadie era dueño del grupo ni de su producción

(aunque Sebastian fuera quien más instigaba a sus compañeros). Tampoco sabíamos cómo ni cuándo iba a terminar esta práctica ¿qué haríamos de ahí en más? ¿Cuáles serían los siguientes pasos?

Algunas consideraciones

La propuesta de congregarnos como una comunidad investigadora, siendo mayoritariamente docentes en formación⁴ sin experiencia en investigación, suponía un cierto grado de igualdad en el que se posibilitaba la valoración de los recorridos diversos para llegar hasta aquí y que, al mismo tiempo, le confería potencia a la singularidad de cada aporte. De esta manera se tensionaba la matriz clásica (jerárquica) de investigación y se construía una opción más horizontal y democrática.

Contrario a la separación entre el “investigador” y el “investigado” que la investigación convencional mantiene como punto de partida, en la PHC [Producción Horizontal del Conocimiento] todos los involucrados en un problema pueden ser investigadores y todos pueden producir conocimiento y prescribir en su calidad de constructores horizontales de conocimiento. (Corona Berkin, 2020, p. 33)

Esta horizontalidad, que no es absoluta debido a los distintos niveles de autohabilitación que cada participante se permitía, cuestiona las bases de los sistemas de producción de conocimiento científico que proclaman la necesidad de jerarquizar al investigador⁵ por sobre el investigado; es decir, a quien posee el conocimiento de quien es utilizado para su producción. Hay una lógica extractivista (Grosfoguel, 2016) sobre la que algunas investigaciones han sentado sus bases y que hemos intentado desestabilizar con esta propuesta. En este sentido, hace ya tiempo que Kincheloe y Steinberg (2000) dejaron en claro que desde los enfoques tradicionales de investigación muchas veces, involuntariamente en algunos casos, se reproducen sistemas de opresión de raza, clase y género. De ahí que la horizontalidad se constituya en una de las formas de hacerle frente a esta lógica.

Por otro lado, reconocemos que hay un acercamiento a la investigación crítica que plantean Kincheloe y McLaren (2012) al entramar la investigación y la formación docente en busca de generar cambios en las realidades injustas que vivimos.

Mientras que los investigadores tradicionales ven su tarea como la descripción, interpretación o reanimación de un trozo de realidad, los investigadores críticos muchas veces consideran su trabajo el primer paso hacia formas de acción política que pueden compensar las injusticias halladas en el campo o construidas en el acto de la investigación misma. (2012, p. 245)

La vivencia de la investigación, casi de manera intuitiva, que convive con la educación docente tiene la intención de fortalecer la construcción de una sensibilidad que posibilite relacionar el placer, el dolor, el conocimiento y la práctica docente.

⁴ “Docente en formación” es la figura que adopta el estudiante de una carrera docente en la provincia de Buenos Aires por considerársele un docente desde que ingresa al profesorado.

⁵ Se utiliza el masculino a propósito para evidenciar el carácter patriarcal de la matriz científica clásica.

Llegué a la teoría porque estaba sufriendo, el dolor dentro de mí era tan intenso que no podía seguir viviendo. Llegué a la teoría desesperada, con ganas de comprender, de comprender lo que estaba sucediendo a mi alrededor y dentro de mí. Lo más importante es que quería hacer desaparecer el dolor. Entonces vi en la teoría un lugar para la curación. (hooks, 1994, p.59)⁶

En este sentido, recuperamos una pregunta que plantearon otras colegas docentes y que hicieron eco en nuestras reflexiones: “Sin pathos ¿qué logos es posible?”⁷; es decir, si no concebimos a la enseñanza desde marcos permeables a lo afectivo, a la ignorancia, a las ganas de vivir y de que pase algo mientras enseñamos ¿para qué estudiamos carreras docentes? ¿para qué invertimos años de nuestras vidas si no es para cambiar la realidad?

Nos parece interesante resaltar el vínculo entre nuestras intencionalidades y las estrategias implementadas. Desde un primer momento nos planteamos escribir (y compartir en un drive)⁸ relatos breves acerca de nuestras experiencias eróticas y/o padecientes en el ámbito escolar. Estos textos fueron leídos por todos y analizados en base a la interpretación de cada uno acerca de lo expresado en el relato. Este juego de escritura, lectura e interpretación posibilitó nuevas relecturas y reescrituras de nuestras propias historias de vida.

Leemos y, cuando lo hacemos, lo escrito deviene en texto. Leemos y leer nos transforma, amplía nuestra mirada imaginante y nuestra escucha comprensiva. Leemos para construir significaciones más allá de lo literal. Leemos y abrimos la legibilidad de lo escrito desde el borde de lo que sabemos, imaginamos o pensamos construyendo nuevos espacios de significación. (Lesbegueris, 2020, p. 26)

Con esto intentamos dejar en claro que esta práctica de investigación busca explicitar una posición que no disocia la teoría de la práctica, la enseñanza de la investigación, lo afectivo de lo cognitivo ni lo mental de lo corpóreo. Dichos dualismos atentan contra un posicionamiento narrativo en el que las palabras representan manifestaciones corpóreas que constituyen a otras corporeidades (Trueba, 2024), permitiendo al mismo tiempo, la relación inversa. En otras palabras, esta comunidad por más pequeña y endeble que sea, constituye una alternativa a las matrices de investigación y de formación docente tradicionales. Aquí se intenta ampliar la idea de docentes en formación como sujetos de derecho a sujetos de deseo.

Aprendizajes varios

A medida que pasaba el tiempo cada participante se sintió afectado en mayor o menor medida; en esos meses (un periodo muy exiguo de tiempo si lo comparamos con nuestras vidas) nos pasaron cosas que nos transformaron notoriamente. Algunos cambiaron de carrera, otros se recibieron, hay quienes comenzaron a formarse en temas complementarios a la docencia y hasta una de nuestras compañeras dio a luz un hermoso niño. Con esto no se plantea que esta práctica haya perdido valor, muy por el contrario, las derivaciones han sido numerosas y potentes, de hecho, se ha constituido en la semilla que germinó, por un lado, en un proyecto de investigación horizontal que

⁶ Traducción realizada por Sebastian del siguiente párrafo: “I came to theory because I was hurting— the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend— to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing.”

⁷ Romina Carozzo y Paula Paonessa en su presentación en las III Jornadas de Intercambio Territorial realizadas a fines del 2021 y organizadas por el GIESE de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, a las cuales asistimos para presentar esta experiencia.

⁸ Resulta interesante que no todos compartieron sus textos, algunos no escribieron siquiera, otros se grabaron en video; lo importante es que cada uno hizo lo que pudo, deseó y/o se habilitó.

se llevó adelante durante el 2022⁹, por otro, en la constitución de un grupo de investigación en el 2023 en un Instituto de Formación Docente del cual surgieron algunas publicaciones y, actualmente, en la constitución de otro grupo con el que estamos escribiendo un nuevo libro. Es decir, entre otras cosas, este proyecto derivó en la exploración de metodologías horizontales de investigación y escritura entre docentes y estudiantes (Reuter y Trueba, 2022; Steier y Trueba, 2023; Trueba y Franco, 2024; Trueba, Damborearena y Smith, 2025a y b).

Las narrativas compartidas en el grupo fueron transformadoras para todos los participantes debido a que algunas nunca habían sido dichas y hasta que esto no sucedió no se comprendieron las resonancias que estas tuvieron en nuestra educación docente.

En el mismo acto de investigar hay una potente práctica pedagógica que con la excusa de la investigación nos habilita a pensarnos y posicionarnos como docentes en lo colectivo y en lo individual.

El material que se recopiló es sumamente valioso para una investigación, sin embargo, parece más importante para cada una de las personas que al escribirlo, pudimos darle sentidos otros a cada una de nuestras palabras.

A continuación reflexionaremos acerca de algunas derivas surgidas de esta experiencia:

- La posibilidad de invitar a estudiantes de diferentes años y carreras a investigar implicó una posibilidad de conocer a los otros y contextualizar lo propio. Cada participante pudo acercarse a la realidad de otras instituciones y de otros enfoques, permitiéndole extrañarse de las diferencias y de las coincidencias. Esto potenció, en cierta medida, la capacidad de interesarse en lo desconocido y facilitó acercamientos que podrían derivar en trabajos interdisciplinarios futuros.
- Es notorio el interés de muchos estudiantes en participar de actividades en las que se los valore y tengan la oportunidad de hacer escuchar su voz. Sin embargo, se les hace sumamente difícil habilitarse a hablar o a escribir componiendo sus propios relatos, el miedo a equivocarse o a plantear algo irrelevante los censura.
- Esto deja en evidencia los pocos espacios de diálogo genuino que se generan en las carreras de formación docente, porque los estudiantes rara vez pueden expresarse desde ellos mismos y, generalmente, deben hacerlo en espacios en los que son evaluados lo que condiciona sus composiciones.
- El hecho de que la mayoría de los participantes no tuviera conocimiento alguno acerca de la investigación en educación puede ser un elemento disruptivo, debido a que al desconocer no se está condicionado por lo que deba hacerse, ampliando las posibilidades creativas con propuestas que podrían ser desechadas en un contexto en el que se sabe de antemano lo que está aceptado y lo que no. Esto podríamos relacionarlo a la idea ranceriana de quien

⁹ El proyecto de investigación: “Estrategias exitosas construidas en pandemia por docentes (formadxs y en formación). Un estudio narrativo en institutos de formación docente de la ciudad de Mar del Plata” financiado por el INFoD que culminó con la publicación del libro “Floreecer en el encierro: relatos de una investigación en la formación docente pospandémica” editado por La Pequeña Editorial.

más sabe, más ignora y quien más ignora, más libre es. (Ranciere, 2006)

- Para los docentes implica una experiencia de gran belleza en la que se relacionan con sus estudiantes desde otros espacios menos verticales y de mayor vulnerabilidad, habilitando la confianza y la afectividad como parte de la arquitectura fenoménica que atraviesa la experiencia educativa en la formación docente de sus estudiantes y de nosotros mismos.

- Por otro lado, para los docentes implica una oportunidad muy potente para comprender el alcance de algunas de sus decisiones, debido a que muchos de los padeceres de los estudiantes son producto de la insensibilidad de sus docentes del pasado.

Estas reflexiones son solo algunas de las muchas que surgieron al experimentar esta forma de investigar.

Preguntas de cierre

El amor nos hace sentir más vivos. La vida sin amor nos hace pensar que también podríamos estar muertos, porque sin amor todo en nosotros es inmovilidad. Nada nos afecta. El concepto psicoanalítico de “muerte del alma” describe bien ese estado de muerte en vida, valiéndose de una sentencia bíblica según la cual “el que no conoce el amor está inmóvil en la muerte”. Toda cultura fundada en la dominación coquetea con la muerte...
(hooks, 2021, p.211)

Decidimos que este texto no quede cerrado, en parte porque no lo sentimos como algo cerrado, sino como algo iniciático que devino en el proyecto de investigación financiado por el INFoD al año siguiente y por los ejercicios de investigación y escritura colaborativa y horizontal que están actualmente en marcha. Por lo que finalizamos el texto compartiendo algunas de las preguntas que aún no podemos responder y continúan resonando en nosotros:

¿Cuándo finaliza una investigación si continúa resonando en nosotros?

¿Es necesario siempre arribar a alguna conclusión que signifique un aporte a la formación docente general o alcanza con afectar las miradas y las sensibilidades de los participantes?

¿Qué resonancias habrá tenido esta breve experiencia en la formación docente de cada participante y cómo estará impactando en su desarrollo profesional?

¿Somos mejores docentes por vivir esta experiencia? ¿Somos mejores personas? ¿Es esto relevante en una investigación?

¿Qué nuevas formas adoptarán las experiencias que surgirán en el futuro próximo? ¿De qué maneras se manifestará lo aprendido en esta experiencia en las investigaciones futuras?

Y para terminar las preguntas que más nos interesa dejar planteadas.

¿Cómo reinstituir el deseo en la educación? ¿Qué hacer para que el deseo / la erótica esté presente en la formación docente?

¿Cómo fortalecer el vínculo educativo construyendo espacios de seguridad, como diría Murillo Arango(2017)?

¿Puede el acompañamiento en experiencias de investigación horizontales representar una forma de erotizar lo educativo?

REFERENCIAS

- Bataille, G. (1970). *Breve historia del erotismo*. Ediciones Calden.
- Carozzo, R., & Paonessa, P. (2022). Del mito al logos, y del logos al pathos: Reflexiones en torno a la dimensión logopática de la educación y al entramado cognitivo-afectivo de la enseñanza. En III *Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos teorías de la educación*, 19 y 20 de noviembre de 2021, UNMdP.
- Corona Berkin, S. (2020). Investigar el lado oscuro de la horizontalidad. En I. Cornejo & M. Ruffer (Coords.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Calas-Clacso.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula Rasa*, (24), 123–143.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2021). *Todo sobre el amor*. Paidós.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (Eds.). (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (2000). *Re-pensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Biblos.
- Murillo Arango, G. J. (2017). Pedagogía biográfica en los bordes. *Revista del IIICE*, (41), 47–58. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5157>
- Nordstrom, S. (2018). Antimetodology: Posqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215–226. <https://doi.org/10.1177/107780041770446>
- Rancière, J. (2006). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Tierra del Sur.
- Steier, M., & Trueba, S. (2023). Genealogía de una investigación: El pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico en una investigación doctoral. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(6), 49–56. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/0ci2giakq>
- Trueba, S. (2024). *Corporeidades expandidas. Hacia una educación sin cuerpos (o manifiesto en contra del control racional)*. EUDEM.
- Trueba, S., Damborearena, S. B., & Smith, M. L. (2025a). Discusiones en torno a la educación física entre co-aprendices de un profesorado de educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(320), 2–19. <https://doi.org/10.46642/efd.v29i320.7940>
- Trueba, S., Damborearena, S. B., & Smith, M. L. (2025b). Entramados memorables en ingresantes al profesorado de educación física. En F. Acosta (Coord.), *Profesores memorables. Formación. Docencia. Educación Física* (pp. 59–77). Editores Asociados.
- Trueba, S., & Franco, C. (2024). Narrativa visual autobiográfica en la formación docente: Una experiencia en el profesorado de educación física. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 166–182. <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/m0llik9pj>
- Trueba, S., Jerez, B., Graziano Cortez, A., Braun, N., Duhalde, P., Belletti, A., Pardo, C., Labrador, P., Arduengo, R., & Beltramino, T. (2023). *Floreecer en el encierro: Relatos de una investigación en la formación docente pospandémica*. La Pequeña Editorial.
- Trueba, S., & Reuter, F. (2022). Formación de docentes técnicos: Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada. *Entramados: Educación y Sociedad*, 9(12), 308–320. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6552>



Aportes para un análisis crítico y reflexivo en la formación docente: diálogos entre teoría, empiria e interpretación.

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Resumen

El presente texto aporta a la comprensión del análisis crítico y reflexivo como una herramienta fundamental para la comprensión y transformación de la realidad educativa y social, especialmente en el contexto de la formación docente. Se sostiene que este enfoque constituye un proceso intelectual riguroso, atravesado por una actitud ética, política y epistemológica que interpela prácticas, discursos y marcos conceptuales naturalizados. A través del diálogo entre teoría, empiria e interpretación, se propone una mirada situada que permita desentrañar la complejidad de los fenómenos socioeducativos, visibilizar sus múltiples dimensiones y generar explicaciones fundamentadas. Se destaca la necesidad de promover una actitud de duda, sospecha y revisión constante frente a lo dado, reconociendo el carácter construido, situado e ideológicamente cargado del conocimiento. Finalmente, se presenta una guía didáctica que ejemplifica la articulación entre conceptos teóricos, casos empíricos e interpretaciones, orientada a fortalecer la capacidad de análisis crítico en procesos de formación académica y profesional.

Introducción

En el campo de formación docente, el pensamiento crítico y reflexivo se consolida como una herramienta central para la comprensión y transformación de la realidad. Frente a contextos marcados por la complejidad, la incertidumbre y la constante reconfiguración de sentidos, el análisis crítico y reflexivo emerge como un ejercicio intelectual y ético que habilita la problematización profunda de las prácticas, discursos y estructuras que configuran la experiencia

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta (ICSOH-CONICET-UNSa)

gvhsoriano@gmail.com
sorianogonzalo@hum.unsa.edu.ar

Palabras clave: análisis crítico, reflexión, teoría, empiria, interpretación, formación docente.

educativa. Lejos de limitarse a una actitud contemplativa o meramente teórica, este enfoque propone una forma activa de pensar el mundo: una práctica situada, comprometida y orientada a la construcción de nuevos sentidos.

El presente escrito se inscribe en esta perspectiva y se propone aportar a la comprensión del análisis crítico y reflexivo como un proceso que articula teoría, empiria e interpretación, en un diálogo constante y tensionado. A través de este enfoque, se busca no solo describir o interpretar fenómenos educativos y sociales, sino también desnaturalizar las evidencias, develar los supuestos que las sostienen y generar explicaciones que abran camino a la intervención transformadora. En este sentido, el análisis se convierte en una praxis: una forma de conocimiento que interroga lo dado y habilita nuevas posibilidades de acción.

Desde una mirada situada, se abordan los elementos constitutivos del análisis crítico y reflexivo, entendiendo que este requiere una disposición activa a la duda, la sospecha y la revisión constante de los marcos interpretativos. Se ofrece, además, una guía práctica que articula conceptos teóricos, situaciones empíricas e interpretaciones analíticas, con el propósito de favorecer la apropiación de este enfoque por parte de quienes transitan procesos de formación docente o intervención educativa.

El análisis crítico y reflexivo: un proceso intelectual riguroso

El análisis crítico y reflexivo constituye una herramienta fundamental para desentrañar la complejidad inherente a los fenómenos educativos y sociales. En el contexto específico de la formación docente, este enfoque debe ser comprendido como parte de un proceso intelectual riguroso, orientado a la comprensión de las tramas que configuran la realidad educativa y social. Supone una actitud sostenida de problematización que interpela tanto a la práctica como a los marcos conceptuales que la sustentan.

Desde esta perspectiva, toda decisión o acción emprendida por individuos o instituciones, debe concebirse como una experiencia situada, cargada de sentidos, que demanda una reflexión exhaustiva sobre sus múltiples dimensiones y facetas. Este enfoque analítico permite ir más allá de la simple observación o el registro descriptivo de las situaciones. En este sentido, Nicastro (2018) sostiene que el concepto de analizador, en tanto dispositivo, posibilita “descomponer la realidad, dar visibilidad a hechos y situaciones que no eran percibidas o atendidas” (p. 22). Así, el análisis crítico irrumpe en los modos habituales de significar, nombrar y comprender, desnaturalizando concepciones arraigadas, desmantelando supuestos implícitos y develando las prácticas habituales que subyacen en el quehacer educativo.

Asumir este enfoque implica un ejercicio activo de cuestionamiento: problematizar tradiciones pedagógicas, revisar críticamente las propias concepciones sobre la educación, y analizar en profundidad las redes discursivas, simbólicas e institucionales que modelan la experiencia docente. Esta tarea requiere no solo una mirada amplia,

sino también una disposición ética y política frente a los escenarios en los que se interviene (Freire, 2016),

Es fundamental reconocer que la realidad educativa y social no posee un carácter estático, lineal o simple. Por el contrario, está compuesta por una multiplicidad de factores dinámicos e interrelacionados, entre los que se entretajan dimensiones culturales, políticas, económicas, históricas, relaciones de poder asimétricas, y las subjetividades de los diversos actores involucrados en el proceso educativo (Freire, 2016).

Esta complejidad debe ser tomada en cuenta, ya que existe el riesgo de caer en descripciones generalistas, meramente anecdóticas, que banalizan el abordaje analítico y reducen la potencia transformadora de la reflexión (Anijovich y Cappelletti, 2021).

Frente a ello, el análisis crítico y reflexivo se propone desentrañar la densidad de los fenómenos socioeducativos, identificando sus múltiples dimensiones y las intrincadas relaciones que los constituyen. Esto exige una mirada situada y comprensiva, capaz de reconocer cómo los contextos sociales, culturales e institucionales atraviesan las experiencias que participan en ellas.

La práctica docente, entendida como práctica social compleja, multifacética y situada, trasciende la mera aplicación de técnicas didácticas o la transmisión de contenidos curriculares. Es, ante todo, una experiencia humana atravesada por emociones, valores y tensiones éticas y significados construidos colectivamente. Quienes habitan el escenario educativo lo hacen desde sistemas culturales, simbólicos e imaginarios que configuran marcos de sentidos y modos específicos de sentir, pensar y actuar (Nicastro, 2018). En este plano, la reflexión sistemática y profunda sobre la praxis permite a los/as educadores/as tomar conciencia crítica de sus acciones, creencias y supuestos, e ingresar en el entramado social, cultural y político que subyace en ellas (Nicastro, 2018).

En el ámbito educativo, coexisten de manera simultánea una variedad de concepciones teóricas (ideas sobre la educación, el aprendizaje, el rol del/a docente y del/a estudiante, etc.), así como supuestos implícitos que operan como mandatos silenciosos, y prácticas institucionales que, por su reiteración, se naturalizan y escapan al cuestionamiento. El análisis crítico y reflexivo se presenta, entonces, como una herramienta indispensable para hacer visibles estos elementos, interrogarlos a la luz de marcos teóricos y evidencias empíricas, y promover decisiones y acciones más conscientes, contextualizadas y comprometidas con la transformación de la realidad.

Reflexión, duda y sospecha: claves para una comprensión crítica de la realidad

Adoptar una mirada crítica y reflexiva implica asumir una actitud activa frente al conocimiento: una disposición constante a cuestionar, a dudar y a revisar aquello que se suele dar por cierto. Este enfoque trasciende lo meramente intelectual; se trata de una forma de estar en el mundo, de observar la realidad con una desconfianza productiva, interrogando lo evidente y abriendo espacio a nuevas posibilidades.

Como señala Zaffaroni (2005), pensar críticamente demanda romper con lo aparente, ejercer una “actitud de sospecha” frente a las certezas impuestas por el sentido común. Esta perspectiva obliga a tomar distancia de verdades supuestamente consolidadas, a identificar las prenaciones que condicionan nuestra mirada y a ponerlas en tensión. No se trata de rechazar todo sin criterio, sino de revisar de forma rigurosa lo que se cree saber para construir interpretaciones más conscientes, comprometidas y complejas.

Este enfoque exige también una toma de conciencia sobre la propia subjetividad: las emociones, intereses, trayectorias y contextos influyen inevitablemente en cómo se comprende y explica el mundo. Reconocer esto no supone renunciar a la búsqueda de objetividad, sino enriquecerla, entendiendo que el conocimiento siempre se produce en relación con quien lo elabora (Guber, 2001). En este sentido, la mirada crítica es también una mirada ética, porque interpela sobre cómo se construye sentido, para quién se lo hace y con qué propósito.

Zaffaroni (2005) introduce el concepto de “duda radical” como herramienta central en este tipo de pensamiento. Se trata de cuestionar no solo los saberes comunes, sino también aquellos validados por los espacios académicos y científicos. Esta duda no paraliza, sino que impulsa a no caer en la trampa de lo obvio y en la ilusión de transparencia, desafiando los marcos establecidos. Además, invita a examinar el lenguaje mismo, que muchas veces encubre construcciones ideológicas bajo una apariencia de neutralidad.

Desde el ámbito de la educación superior, Dallorso et al. (2016) subrayan también la importancia de este enfoque. Proponen pensar en ir más allá de visiones funcionalistas o tecnocráticas del saber, vinculando el pensamiento crítico con los desafíos sociales, políticos y culturales del presente. Esta forma de pensar busca generar comprensiones con impacto en la realidad: dar voz a lo silenciado, abrir debates, cuestionar estructuras injustas y contribuir a la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Pensar críticamente, en este sentido, no es un acto aislado ni neutral. Es una práctica humana profundamente ética y política. Implica revisar nuestras propias acciones, tensionar nuestras creencias, escuchar otras miradas y asumir que ningún saber es definitivo (Paredes, 2013). También conlleva la responsabilidad de actuar a partir de ese conocimiento, de convertirlo en herramienta de transformación, en praxis (Freire, 2016).

El propósito último de este enfoque no es solo conocer o describir la realidad, sino intervenir en ella. No basta con identificar lo que no funciona o imaginar lo que podría cambiar; es necesario comprometerse con la creación de sentidos nuevos, con la producción de saberes críticos, creativos, situados y socialmente significativos. Saberes que puedan ser compartidos, debatidos, reconstruidos colectivamente y, sobre todo, puestos al servicio de la dignidad humana (Freire, 2016). En este aspecto, adoptar una actitud crítica y reflexiva es abrirse a una forma distinta de habitar el mundo: una forma que exige atención, incomodidad, preguntas constantes y desconfianza frente a las

respuestas fáciles. Es un camino que invita a explorar, con rigurosidad y pasión, nuevas formas de comprender y transformar la realidad.

Desarrollar esta mirada crítica implica activar la duda, revisar los marcos interpretativos y cuestionar lo aparente (Zaffaroni, 2005). Este pensamiento moviliza y desestabiliza, pero también habilita nuevas comprensiones. Se convierte así en una herramienta clave para la reapropiación epistémica: para recuperar la capacidad de nombrar, explicar e intervenir en el mundo desde una perspectiva situada y consciente (Quintar, 2006).

Abordar el conocimiento desde esta óptica no solo permite imaginar otros mundos posibles, sino también reconstruir el propio lugar como sujeto activo dentro de ellos (Freire, 2016). La crítica, entonces, no es un fin en sí misma, sino un medio para reinventar la acción, revisar el compromiso con la realidad y conectar el saber con los desafíos de cada contexto.

Promover este tipo de pensamiento es, además, reactivar la curiosidad epistémica, recuperar la capacidad de asombro y la potencia de la imaginación. Como plantea Freire (2016), se trata de hacer memoria no solo de lo vivido, sino también de lo posible, y desde allí construir nuevas formas de existencia. En esa línea, pensar críticamente implica asumir una conciencia histórica, una disposición a leer el presente como un campo abierto a la acción transformadora (Zemelman, 1992, en Paredes, 2013). Adoptar un enfoque crítico y reflexivo supone preguntarse no solo qué se conoce, sino también cómo, para qué y desde dónde. Implica promover subjetividades capaces de cuestionar, imaginar, crear y transformar, entendiendo que el conocimiento no es neutral ni inofensivo, sino una herramienta política y ética para la construcción de un mundo más justo y plural.

Elementos clave del análisis crítico-reflexivo

Tal como se ha desarrollado anteriormente, el análisis crítico-reflexivo implica adoptar una postura activa y profundamente cuestionadora frente a la realidad. Este tipo de análisis subraya la importancia de reconocer la práctica docente como una experiencia humana integral, que abarca no solo aspectos cognitivos o técnicos, sino también dimensiones emocionales, éticas, interpersonales y políticas. Asimismo, promueve la explicitación y el análisis sistemático de las concepciones teóricas, los supuestos implícitos y las prácticas institucionales que inciden en la acción educativa. Adoptar este enfoque permite tomar conciencia de las ideas, creencias y hábitos que configuran el quehacer docente, sometiéndolos a una evaluación crítica en términos de su validez, coherencia y eficacia. A partir de ello, es posible identificar, cuestionar y transformar aquellas concepciones, supuestos y prácticas que resulten limitantes, sesgados o contraproducentes para el logro de los objetivos educativos.

En consecuencia, puede sostenerse que el análisis crítico-reflexivo constituye un pilar fundamental para la formación docente y el desarrollo profesional de los/as educadores/as. Al fomentar una mirada profunda, comprometida y orientada a la transformación

de la realidad educativa y social, este enfoque permite visibilizar los elementos que operan en dicha realidad, analizarlos a la luz de marcos teóricos y, cuando sea necesario, intervenir para modificarlos.

Desde esta perspectiva, es posible identificar que dicho enfoque se sustenta en la integración de tres componentes fundamentales: la teoría, la empiria (ya sea una situación real o ficticia) y la interpretación. En lo que refiere a la primera, ésta proporciona el marco conceptual y las herramientas analíticas para analizar la realidad. No se trata simplemente de aplicar teorías de manera mecánica, sino de utilizarlas como guías para formular preguntas relevantes, identificar patrones y relaciones, y construir explicaciones fundamentadas. En este aspecto, la teoría es esencial para desentrañar todos aquellos elementos que se encuentran presentes en la realidad (Paredes, 2013). Permite ir más allá de la superficie de los eventos y descubrir las estructuras subyacentes, las dinámicas de poder y las contradicciones que los configuran. Respecto a la empiria, esta refiere a los datos, los hechos, las observaciones o las narrativas que constituyen el objeto de análisis. Puede tratarse de situaciones reales, como un evento histórico, una práctica social o un fenómeno educativo. También puede incluir situaciones ficticias, como un caso hipotético o una simulación, que permiten explorar escenarios posibles y poner a prueba conceptos teóricos. La empiria es la “materia prima” del análisis; sin embargo, no habla por sí sola. Requiere ser interpretada a la luz de la teoría. La interpretación es el proceso de dar sentido a la empiria a través del lente de la teoría. Implica un ejercicio de reflexión crítica en el que se conectan los datos con los conceptos teóricos, se identifican las implicaciones y se construyen nuevas comprensiones. La interpretación no es una mera descripción de lo que se observa, sino una explicación argumentada que revela las causas, las consecuencias y el significado del fenómeno analizado.

Guía práctica para un análisis crítico y reflexivo

El cuadro que se presenta a continuación tiene como principal objetivo ilustrar los elementos fundamentales que deben articularse en un análisis crítico y reflexivo. Su diseño responde a una finalidad didáctica, buscando ofrecer una guía práctica para aquellos que se inician en el desafío de adoptar este enfoque, ya sea en el contexto de su formación académica o en el ámbito de su desempeño profesional.

Con el propósito de facilitar la comprensión y aplicación del análisis crítico-reflexivo, el cuadro se estructura en tres filas interrelacionadas: La primera fila (conceptos/teoría), expone, a modo de ejemplo, una selección de categorías conceptuales que pueden resultar relevantes para el análisis educativo y social. Estas categorías, extraídas de diversas teorías y marcos conceptuales, proporcionan el lenguaje y las herramientas analíticas necesarias para examinar la realidad de manera sistemática y fundamentada. Lejos de ser meras etiquetas, los conceptos teóricos permiten identificar, clasificar y relacionar los fenómenos observados, otorgando profundidad y rigor al análisis. La segunda fila (empiria) presenta una situación ficticia, que sirve como objeto de análisis. En el ejemplo proporcionado, se trata de un evento hipotético en el ámbito escolar, diseñado para demostrar cómo es

posible reconstruir o relevar información relevante sobre un fenómeno educativo concreto. La empiria, en este sentido, constituye el “caso” o la “evidencia” que, luego, se examina a la luz de las categorías conceptuales, permitiendo conectar la teoría con la práctica y fundamentar las interpretaciones en datos concretos. La tercera fila (interpretación) muestra un posible ejercicio de redacción analítica, donde se ilustra cómo vincular y/o confrontar los elementos teóricos expuestos en la primera fila con la situación empírica presentada en la segunda. Este proceso de interpretación implica un trabajo intelectual complejo, que va más allá de la mera descripción de los hechos. Se busca establecer relaciones significativas entre la teoría y la empiria, identificar patrones, contradicciones o tensiones, y construir explicaciones fundamentadas que den cuenta de la complejidad del fenómeno analizado. Si bien el cuadro ejemplifica la estructura del análisis, se subraya la importancia de respaldar las interpretaciones con aportes de diversos autores y teorías, enriqueciendo así la argumentación.

Teoría/ Conceptos	Educación: práctica escolar; alfabetización; Enfoque pedagógico tradicional; Rol docente; Relaciones de poder
Empiria (Situación Real o Ficticia)	En una clase cualquiera, el/la docente comienza el encuentro escribiendo en la pizarra y exponiendo ejemplos conceptuales. En un momento dado, una estudiante ingresa al aula y toma asiento. Inmediatamente, abre su carpeta y comienza a copiar el contenido de la pizarra. Al notar que algunos conceptos fueron explicados oralmente y no están escritos, la estudiante pide los apuntes a sus compañeros/as. Al observar esta situación, el/la docente expresa: “Encima de que llegas tarde, interrumpes la clase, molestas a tus compañeros/as, no prestas atención, no hablas bien, no escribes correctamente y no entiendes nada. No sé qué haces aquí”. La estudiante baja la cabeza y escribe en su cuaderno: “no soy nada”.
Interpretación	El fragmento describe una escena en el contexto escolar: un/a docente impartiendo su clase. Este acto, enmarcado dentro de la práctica escolar, se inscribe en la finalidad primordial de la escuela: la enseñanza de saberes validados socialmente. En otras palabras, el/la docente participa en el proceso de alfabetización al transmitir conocimientos organizados en torno a diversas temáticas. Sin embargo, esta situación revela una complejidad que trasciende la mera descripción de la acción docente. Es posible observar que la metodología empleada por el/la docente se alinea con un enfoque pedagógico tradicional. Esta observación plantea interrogantes fundamentales sobre el cómo lleva adelante su enseñanza y su capacidad para promover un aprendizaje significativo

en todos los estudiantes. Como señala Paulo Freire, la "educación bancaria", caracterizada por la transmisión unidireccional del conocimiento, puede obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. En este sentido, es crucial cuestionar si la práctica docente descrita favorece la construcción activa del conocimiento por parte de los alumnos o se limita a la mera recepción pasiva de información.

Además, la situación invita a reflexionar sobre el rol del/a docente como mediador del aprendizaje. Autores destacan la importancia de un enfoque educativo centrado en el estudiante, donde el/la docente actúa como facilitador del proceso de aprendizaje, fomentando la participación, el diálogo y la colaboración. Desde esta perspectiva, la actitud y las estrategias pedagógicas de el/la docente deberían ser analizadas en función de su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante, donde se respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Asimismo, la dinámica del aula está influenciada por diversos factores, incluyendo las relaciones de poder entre docente y estudiantes. Michel Foucault, en sus trabajos sobre el poder y el saber, argumenta que las instituciones educativas son espacios donde se ejercen relaciones de poder que moldean las subjetividades y los comportamientos. En este contexto, es fundamental examinar cómo el/la docente utiliza su autoridad y qué tipo de interacciones promueve en el aula. ¿Fomenta un clima de confianza y respeto mutuo, o reproduce patrones de dominación y sumisión?

Es crucial enfatizar que el cuadro tiene un propósito meramente orientativo. Se espera que un análisis crítico y reflexivo completo se plasme en un texto escrito extenso y argumentado, donde la interpretación ocupe un lugar central. En este tipo de texto, se articularían de manera coherente y profunda los tres elementos clave del análisis: la teoría/conceptos, la empiria y la interpretación propiamente dicha.

Reflexiones finales

Asumir el análisis crítico y reflexivo como parte constitutiva del quehacer educativo no es solo una elección metodológica, sino una apuesta ética y política por una educación comprometida con la transformación social. En un contexto atravesado por desigualdades, tensiones y desafíos complejos, pensar críticamente se vuelve una práctica imprescindible para desnaturalizar lo dado, interrogar los supuestos que sostienen nuestras acciones y construir nuevas formas de comprender y actuar en el mundo.

Este enfoque invita a los/as educadores/as a reconocerse como sujetos activos, capaces de interpretar su realidad desde una mirada situada, sensible a las múltiples dimensiones que la configuran. Al articular teoría, empiria e interpretación, el análisis crítico y reflexivo permite no solo comprender la complejidad de los fenómenos educativos, sino también intervenir en ella de manera más consciente, fundamentada y transformadora. Desarrollar esta mirada implica sostener una actitud de apertura, duda y compromiso permanente. No se trata de alcanzar certezas absolutas, sino de construir saberes significativos que orienten la acción educativa hacia horizontes más justos, democráticos e inclusivos. Porque pensar críticamente no es un fin en sí mismo, sino una forma de habitar el mundo con responsabilidad, sensibilidad y esperanza (Freire, 2016).

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2021). La formación de formadores en práctica reflexiva. En R. Anijovich & G. Cappelletti (Comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 13–24). Aique Grupo Editor.

Dallorso, N., Di Virgilio, M. M., Giorgetti, D., Lewin, H., & Giraldez, S. (2016). Investigar en la Universidad: ¿Qué? ¿Para qué? ¿Con quiénes? *Sociedad*, 34(12), 106–120. <http://hdl.handle.net/11336/50513>

Freire, P. (2016). El maestro sin recetas: *El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo Veintiuno Editores.

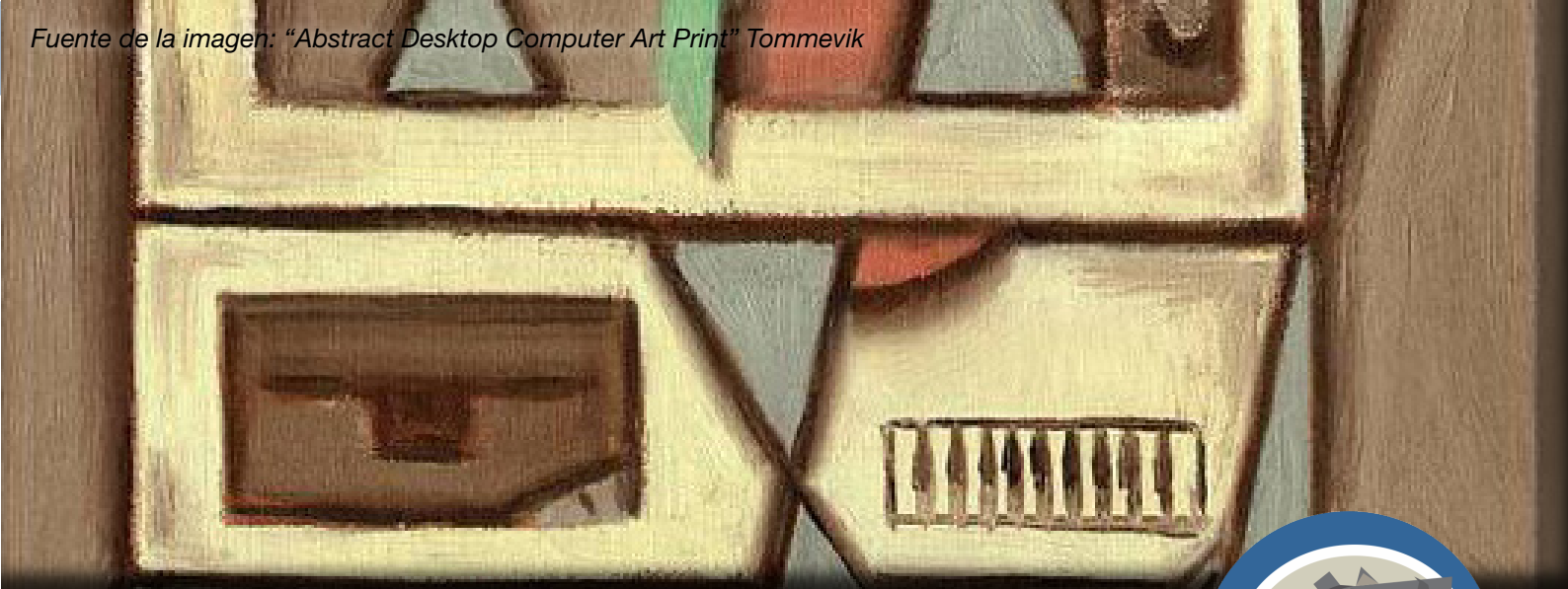
Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Nicastro, S. (2018). *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens Educaciones.

Paredes, J. P. (2013). *El presente potencial y la conciencia histórica*. *Polis*, 36. <https://journals.openedition.org/polis/9479>

Quintar, E. (2006). Presentación. En H. Zemelman, *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional; Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Zaffaroni, A. (2005). *Modos de producción del conocimiento en la ciencia contemporánea: Una mirada sobre el campo de los conocimientos científicos acerca de la educación* [Manuscrito no publicado]. Seminario de Doctorado, Universidad de Buenos Aires.



La integración de las TIC en escuelas primarias ruralizadas pampeanas bajo condiciones de pandemia. Una experiencia de investigación-acción participativa

Cintia Tamargo, Edgardo Carniglia, Amir Coleff, Bianca Rinaudo, Mateo Formía,
Jimena Oviedo, Noelia Rama y Mariana Rossato

Resumen

La persistente y profunda brecha digital, una de las particulares desigualdades de los territorios rurales de Argentina, comprende múltiples dimensiones relacionadas: infraestructuras, máquinas, redes, programas y formación docente, entre otras. La reproducción ampliada de esta desigualdad digital demanda estudios actualizados y acciones específicas en los aspectos teóricos, empíricos y prácticos del problema, ahora agudizado desde la crisis sociosanitaria por la pandemia de Covid-19.

En este escenario muy crítico, un grupo de docentes-investigadores, maestras rurales, graduados y estudiantes universitarios implementaron una estrategia de investigación-acción participativa para fortalecer la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las dimensiones didáctico-pedagógica y comunitaria del trabajo escolar. El texto presenta los fundamentos conceptuales, los métodos, los procesos y los resultados de una experiencia de investigación-acción participativa (IAP) sobre la incorporación de las herramientas digitales en tres escuelas primarias públicas ruralizadas de la pampa argentina. Los resultados alcanzados en investigación, organización comunitaria y acción educativa alientan a profundizar una modalidad de conocimiento aplicado sensible a las diferencias, desigualdades y desconexiones de la educación rural.

1. Introducción

La creciente y abierta digitalización de la educación en todos sus niveles y, en general, de la vida cotidiana, un proceso forzado durante la pandemia por Covid 19, interpela a los actores, las instituciones y los sistemas educativos del pasado sobre su incorporación a un futuro tan complejo

Cintia Tamargo, Edgardo Carniglia,
Amir Coleff, Bianca Rinaudo,
Mateo Formía, Jimena Oviedo,
Noelia Rama y Mariana Rossato

Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras clave: escuela, ruralidad,
brecha digital

como incierto. En este sentido, compartimos a continuación una experiencia de investigación sobre la específica condición situada de uno de los actores básicos, los docentes de las escuelas públicas primarias de los territorios rurales, para garantizar el derecho a la educación de las infancias en las ruralidades.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación genera consensos tan fuertes como los debates sostenidos sobre los particulares modos de una integración muy revalorizada durante las condiciones de la pandemia por Covid-19. En las escuelas primarias rurales, la educación remota de emergencia, una adaptación obligada a la compleja crisis sociosanitaria por coronavirus, agudizó las carencias de infraestructura, equipamiento, programas, capacitación, servicios y apoyo tecno-pedagógico en TIC. En este escenario muy crítico, un grupo de maestras rurales y docentes-investigadores, graduados y estudiantes universitarios implementamos una estrategia de investigación-acción participativa para fortalecer la integración de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria del trabajo escolar.

Participaron en esta experiencia los docentes, estudiantes y familiares del Centro Educativo Nicolás Avellaneda (Estancia Santa Rosa, Departamento Roque Saenz Peña, Córdoba), del Centro Educativo Subteniente Rodolfo H. Berdina (Chucul, Departamento Río Cuarto, Córdoba) y del Centro Educativo José de San Martín (Colonia la Celestina, Departamento Río Cuarto, Córdoba). Estas instituciones educativas pertenecen a tres territorios del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con un predominio histórico de una economía agropecuaria extensiva y mercantil así como una acotada capacidad actual de generación de trabajo directo dentro de un modelo de desarrollo agrario con crecimiento económico, exclusión social y vulnerabilidad ambiental (Lattuada y Neiman, 2005; Reboratti, 2007; Carniglia, 2012; Gras y Hernández, 2013; Chazaretta y Rosati, 2016).

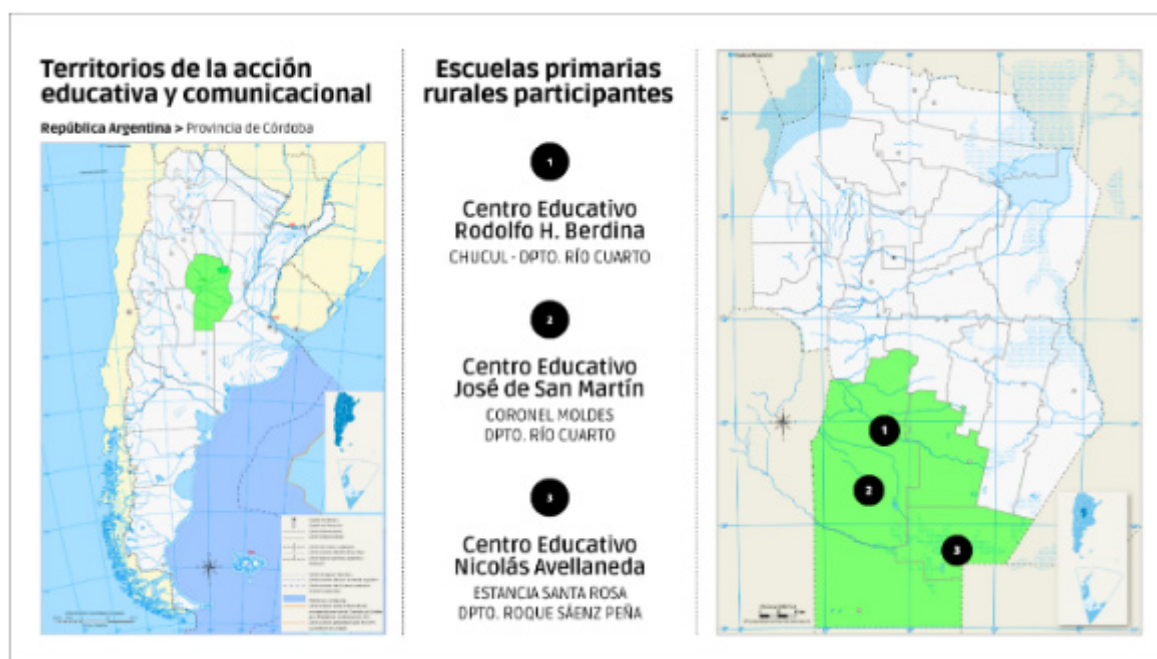


Imagen 1. Territorios y escuelas participantes de la experiencia. Fuente: elaboración de los autores.

Así, este texto da cuenta de los fundamentos conceptuales, los métodos, las experiencias y los resultados de una investigación-acción participativa sobre la integración de las TIC en tres escuelas primarias públicas ruralizadas de la pampa argentina. En primer lugar, esbozamos la relación entre comunicación para el desarrollo, escuelas rurales e integración de las TIC como claves conceptuales de una investigación-acción participativa en contextos de pandemia. Seguidamente, reconstruimos una primera experiencia para fortalecer la dimensión comunitaria de la escuela ruralizada con el diseño, planificación y desarrollo del acto de fin de ciclo lectivo 2021 a través de las TIC. A continuación, sistematizamos una segunda experiencia desarrollada el año 2022 con la producción de podcast rurales como medio para el abordaje de la lectoescritura y las competencias digitales en las escuelas rurales públicas. En cuarto lugar, presentamos diversos emergentes empíricos de nuestra investigación-acción participativa como condiciones y procesos de la incorporación de las tecnologías digitales en contextos de ruralidades bajo las condiciones de la pandemia. Finalmente, postulamos a los procesos de integración de las TIC en pandemia como una acción microsocial resiliente, al mismo tiempo necesaria e insuficiente, en la cobertura de las brechas digitales de la educación en los mundos rurales de una sociedad heterogénea y crecientemente desigual como Argentina.

2. Antecedentes, fundamentos y método de la investigación

Como indica el Cuadro 1, los muy escasos antecedentes de investigación conocidos aportan valiosas perspectivas y resultados sobre la brecha digital en las escuelas de las ruralidades. Sin embargo, emergen también importantes vacíos de conocimiento como así de acciones educativas a nivel de los actores, los grupos, las instituciones y el subsistema público de la educación ruralizada de nivel primario.

Fuente: elaboración de los autores en base a los estudios citados.

	HOFFMAN - MARTINS, S. E. & OTROS (2023)	DOMÍNGUEZ, M & NAVARRO, D. (2019)	CABELLO, R. (2017)	TAMARGO C. & CARNIGLIA E. (2020)
Intereses y supuestos	Los sistemas educativos latinoamericanos, atravesados por desigualdades múltiples y escasa inversión pública.	La brecha digital en el marco de las desigualdades económicas, sociales y políticas.	Las integraciones de tecnologías en la educación rural son escasas, poco desarrolladas y carentes de especificidad.	La incorporación de las TIC en las escuelas de las ruralidades atravesadas por diferencias, desigualdades y desconexiones.
Problema	Las intervenciones docentes para dar continuidad a las clases en la ruralidad durante la pandemia de la covid-19.	Los factores determinantes del acceso y uso del teléfono inteligente por la población rural mexicana.	El diseño de un dispositivo que permita un seguimiento de la integración de tecnologías en contextos rurales.	La integración de las TIC por las maestras y los maestros de la escuela rural pública y primaria.
Teoría	La política educativa como herramienta para garantizar el derecho al acceso de las TIC.	Las brechas digitales como desigualdades en el ejercicio de derechos.	La política educativa como factor de resolución de problemáticas específicas asociadas a la educación en el contexto rural.	Perspectiva situada del acceso a las TIC como proceso de interpenetración entre condiciones del entorno y atributos de los sujetos
Método	Cualitativo: casos múltiples con entrevistas.	Cuantitativo, basado en encuestas.	Cualitativo, mediante el análisis documental.	Cualitativo: triangulación entre entrevista semiestructurada y observación en terreno.
Resultados	La falta de especificidad territorial de las políticas educativas respecto de los dispositivos digitales destinados a la educación rural.	Las profundas desigualdades en el acceso y uso del teléfono inteligente en zonas rurales exige más conectividad y alfabetización digital.	Las políticas de incorporación de las TIC en el ámbito rural son recientes y no se ha interpretado el enorme potencial de las mismas en las escuelas rurales.	Dadas las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales, los docentes, mediadores entre territorios urbanos y rurales, incorporan de modo periférico y desigual las TIC en las cuatro dimensiones del trabajo docente.
Nicho o vacío de conocimiento	La sistematización de las estrategias docentes para favorecer la continuidad.	Los procesos de apropiación de las TIC según la perspectiva de los actores escolares.	La traducción de las políticas educativas en TIC en los niveles de destino.	La adecuada incorporación de las TIC en las escuelas rurales durante y después de la pandemia.

De este modo, dada la problemática abordada y el estado del conocimiento y las prácticas actuales, devino relevante la asunción de un paradigma de la investigación-acción participativa (Alcocer, 1998; Fals-Borda, 1987; Balcazar, 2003), un enfoque entre emergente y consolidado de las ciencias sociales, en general, y los estudios de la comunicación social, en particular (Thornton y Cimadevilla, 2010).

La investigación-acción participativa

Como paradigma emergente de la investigación social, la investigación-acción participativa (IAP) comprende precisas orientaciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas diferentes de otros cuatro paradigmas de la investigación sobre la sociedad, la cultura y los seres humanos. Según Lincoln y Guba (2000) este paradigma reconoce una ontología de la realidad objetiva/subjetiva construida de manera participativa y co-creada en la interacción entre el sujeto cognoscente y sus mundos reales y posibles; comprende una epistemología crítica construida en la experiencia del conocimiento práctico y propositivo mediante descubrimientos co-creados y propone una metodología de participación política mediante la acción colaborativa orientada a la práctica con un uso del lenguaje basado en las experiencias compartidas.

Asimismo, Orlando Fals-Borda (1987), referente mundial de la investigación-acción participativa, reconoce la orientación al cambio social de esta modalidad de trabajo que articula investigación científica, educación y práctica social: sus metas procuran habilitar a los grupos subordinados y vulnerables de la población para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de cambio social como así desarrollar procesos sociopolíticos colectivos sensibles a la identidad de los sectores populares. Este autor también define que la investigación-acción participativa comprende cuatro técnicas para fortalecer el conocimiento y el poder de los actores sociales: investigación colectiva, recuperación crítica de la historia, valoración y uso de la cultura popular para la producción y difusión de conocimiento nuevo.

Balcazar (2003), a su vez, clasifica en tres niveles (bajo, medio y alto) el grado de participación de los miembros de la comunidad o grupo de investigación en la IAP como una función de tres componentes: (1) el control de los individuos sobre el proceso de investigación-acción; (2) el grado de colaboración en las decisiones entre los investigadores profesionales (externos) y los miembros de la comunidad; y (3) el nivel de compromiso de unos y otros con el proceso de investigación y el cambio social. En este sentido, estimamos que nuestra experiencia corresponde a un nivel medio de participación pues futuras experiencias debieran ampliar la participación de otros actores de la comunidad educativa diferentes de las maestras, los estudiantes y las familias de éstos.

La opción epistemológica de la IAP, pertinente a la teoría sobre el acceso situado a las TIC, es adecuada porque los procesos críticos de esta experiencia de comunicación para el desarrollo demandaron una articulación entre, por un lado, la generación de conocimiento sobre las dimensiones relacionales, simbólicas y materiales de los modos, géneros y medios infocomunicacionales y, por otro lado, la acción orientada a la solución de los problemas identificados por los destinatarios y/o protagonistas de la investigación, en este caso los alumnos, las maestras y otros

actores de la comunidad educativa de las ruralidades.

Con este enfoque epistemológico, procuramos la plena participación de la comunidad educativa (docentes, alumnos, familiares, referentes locales, etc.) en el análisis de la situación de la escuela rural para promover prácticas de transformación de las condiciones infocomunicacionales sin descuidar el posicionamiento de los actores involucrados (Alcocer, 1998). Nuestro proceso de recopilación y procesamiento de datos comprendió a la entrevista semiestructurada, complementada con la observación en terreno mediante registros audiovisuales, basada en los siguientes aspectos metodológicos:

Cuadro 2. Estrategias metodológicas de la investigación cualitativa

	RECOLECCIÓN DE DATOS	PROCESAMIENTO DE DATOS
TÉCNICA	Entrevista semiestructurada a maestras de escuelas públicas primarias ruralizadas	Modalidad reconstitutiva y analítica
INSTRUMENTO	Guía de preguntas con ejes analíticos	Matriz de datos cualitativos para perfil y comparación de respuestas
PROCEDIMIENTO	Diálogo en terreno (tres localidades) complementado con observaciones y registros audiovisuales en el territorio	Registro y análisis comparativo de categorías y posiciones emergentes hasta saturación

3. Comunicación para el desarrollo, escuelas rurales e integración de las TIC: claves conceptuales de una investigación-acción en contexto de emergencia sociosanitaria

Fuente: elaboración de los autores en base a los estudios citados.

Durante el segundo semestre del año 2020 nuestro equipo de investigación recibió de cuatro maestras de escuelas primarias ruralizadas de la región de Río Cuarto un pedido formal de apoyo en la gestión ante la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto) para obtener acceso a un servicio sin cargo de telefonía celular (cero rating) que permitiría a los docentes mejorar sus prestaciones educativas en las complejas, dinámicas e inciertas condiciones de la pandemia por Covid-19. Esta solicitud, en parte no respondida por la dependencia del Rectorado de la UNRC receptora de la demanda, evidenciaba las diversas dificultades que atraviesa la educación remota de emergencia en las ruralidades locales, provinciales y nacionales. Obviamente, el problema se agudizaba en las condiciones de educación no presencial durante la pandemia por coronavirus.

Esta demanda se sumó a otras necesidades emergentes observadas en trabajos de campo previos (Tamargo y Carniglia, 2019; Carniglia, 2022),

que subrayan las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para integrar las TIC en las distintas facetas del trabajo docente en estas instituciones educativas públicas: falta de infraestructura, equipos y programas limitados, ausencia de capacitación, y falta de apoyo tecno-pedagógico, entre otras. Estos reiterados reclamos, sobre carencias relativas a un problema agudizado por la entonces vigente imposibilidad de las clases presenciales, constituyen una situación pertinente para asumir que “la formulación de demandas de comunicación y cultura de la sociedad civil significa una doble tarea: investigarlas, pues no las conocemos y las que conocemos lo son en forma demasiado mediatizada, y legitimarlas con el aval modesto pero efectivo que a la larga puede otorgarle la legitimidad de que goza la universidad en nuestros países” (Martín Barbero, 1990:74).

3.1. Una decodificación socio-comunicacional de la demanda

Tanto a nivel nacional (Tedesco y Steinberg, 2015) cuanto internacional (Burbules y Callister, 2006), la integración de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores de la educación es objeto de consensos tan fuertes como los debates sostenidos sobre los particulares modos de dicho proceso en curso ahora revalorizado tras las muy críticas condiciones socio-educativas de la pandemia por Covid-19.

La escuela primaria ruralizada es una institución pública casi invisibilizada en el discurso social, político y académico que, pese a las limitaciones recurrentes, realiza un aporte significativo para la inclusión educativa, sociocultural y digital de las infancias en las diversas ruralidades de la provincia de Córdoba, en particular, y la Argentina, en general.

Como se dijo, escasas investigaciones se conocen sobre la relación entre las TIC y las escuelas de la heterogénea ruralidad argentina. Si pocos estudios se conocen sobre la invisibilizada escuela rural, menos estudios abordan la cuestión de la integración de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores de la educación ruralizada (Tamargo y Carniglia, 2019). A su vez, Magadán (2007) destaca a nivel nacional que la incorporación de las herramientas digitales en las escuelas de las diversas ruralidades resulta intermitente pues las puntuales políticas oscilan entre la entrega de computadoras sin contenido pedagógico ni formación para los docentes y las capacitaciones intensivas con orientación científico-tecnológica.

Ambas constataciones justifican emprender urgentes y sustentables actividades de investigación empírica

articuladas con actividades de apropiación social del conocimiento científico que atiendan a los problemas emergentes con una crisis sociosanitaria que, al afectar la continuidad educativa bajo condiciones de presencialidad, resaltó la importancia relativa de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en las dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria de la escuela pública ruralizada de nivel primario.

3.2. Comunicación para el desarrollo y acceso a las TIC

Una respuesta integral a la problemática planteada, entre otras posibles, emerge como posibilidad desde el campo de los estudios de la comunicación para el desarrollo. Esta especialidad comprende el conjunto de investigaciones y prácticas comunicacionales orientadas a mejorar las condiciones de la vida humana en los aspectos económicos, sociales, políticas, culturales y ambientales, entre otros (Carniglia, Bosco y Coleff, 2024). Desde dicha perspectiva, la teoría y práctica de la comunicación rural debieran sustentarse en una comprensión y apropiación de las dimensiones simbólicas, relacionales y materiales del muy rico patrimonio cultural de la humanidad conformado por diversos modos, medios y géneros comunicacionales.

Allí situada, la perspectiva del acceso a las TIC recupera una idea con connotaciones positivas en el discurso político, social y académico para proponer una matriz conceptual preliminar con doble propósito. Por un lado, indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de integración de los dispositivos info-digitales por parte de, entre otros, los distintos actores del sistema educativo. Por otro lado, identifica criterios para las diferentes dimensiones de las políticas y estrategias de inclusión digital (Carniglia y otros, 2013).

En este sentido, la emergente perspectiva teórica del acceso a las TIC comprende seis claves analíticas: a) recupera un derecho reconocido en distintos discursos y marcos legales; b) reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas; c) formula un conjunto de críticas a acotadas concepciones vigentes, por ejemplo “brecha digital” y “sociedad de la información”, sobre la comunicación humana mediada por la tecnología digital; d) supone la interpenetración entre las condiciones del contexto y los atributos del sujeto en el proceso de digitalización; e) propone cinco dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales (disposiciones, condiciones materiales, habilidades, usos y resultados); y f) asume una estrategia de triangulación o convergencia

metodológica (Tamargo y Carniglia, 2019).

Desde dicho enfoque, en nuestra experiencia de investigación-acción participativa implementamos acciones conjuntas que priorizaron la incorporación de las tecnologías digitales en las dimensiones comunitaria y pedagógica de las instituciones educativas rurales tras las nuevas condiciones escolares generadas por la pandemia. Esta actividad aconteció en el marco de una sostenida y aguda carencia, al menos hasta la pandemia, de políticas sistemáticas e integrales vinculadas a dichas tecnologías en la escuela primaria de las ruralidades (Magadán, 2007; Carniglia, 2022).

4. El acto de fin de año: fortaleciendo la comunidad escolar ruralizada mediante las TIC

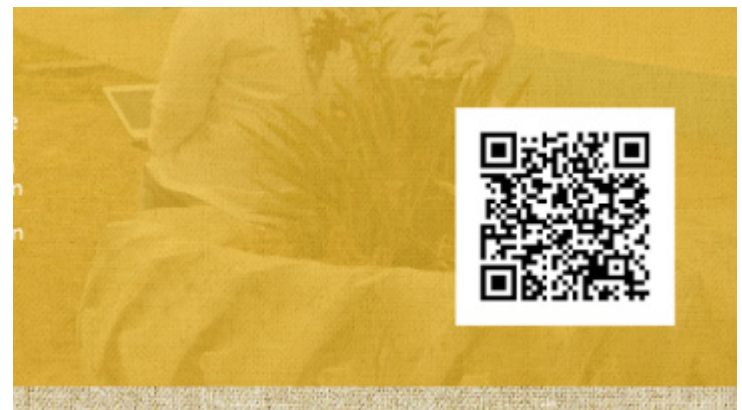
La profundización del reconocimiento de demandas de integración de las TIC, como así el diálogo sobre alternativas para su articulación en las dinámicas de la escuela primaria ruralizada bajo condiciones de pandemia, devino en el diseño, la implementación y la evaluación inicial de una primera experiencia, compartida entre los investigadores y los actores de las escuelas rurales, focalizada en la dimensión comunitaria de la institución educativa. Esta dimensión comprende aquellas actividades promotoras de la participación tanto de los diversos actores de la escuela rural (estudiantes, maestras, familiares, etc.) como de los representantes de la comunidad local de la institución (vecinos, ex alumnos, autoridades, etc.). La dinámica comunitaria abre la escuela a la comunidad y fortalece los modos en que cada institución escolar aborda las demandas y exigencias del contexto (Frigerio y otros, 1992).

Desarrollada bajo los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción participativa, esta primera experiencia planificó e implementó el acto de fin del ciclo escolar de tres escuelas rurales del sur de Córdoba como una estrategia de recuperación de las relaciones y los significados de una comunidad escolar severamente afectados por la pandemia. En dicha experiencia, las TIC apoyaron la interacción entre estudiantes, docentes y familiares antes, durante y después del acto escolar, en un contexto de restricción de la presencialidad plena en las escuelas rurales.

La intervención desplegó estrategias y acciones para acompañar y orientar, mediante un trabajo colaborativo, a las docentes en el uso de las TIC en la promoción de la participación de los diversos actores de la institución educativa. Así, la escuela se abrió a la comunidad a través del diseño, la producción, la realización

y la puesta en circulación de tres piezas o materiales comunicacionales para el acto de fin de ciclo lectivo: una tarjeta de invitación personalizada, un programa del encuentro presencial y un documento audiovisual sobre la memoria institucional del año académico en pandemia. Estas tres actividades comprendieron no sólo el trabajo compartido, entre investigadores de la universidad y maestras de las escuelas rurales, de los productos comunicacionales sino también la apropiación, por parte de las docentes, de herramientas de diseño, producción y realización gráfica y audiovisual en soporte digital para la labor docente.

Los integrantes del equipo de investigación compartieron junto a estudiantes, maestras y familiares de las escuelas rurales cada uno de los tres actos de fin de año que significaron el retorno, bajo estrictos protocolos sanitarios, de la comunidad educativa a las actividades presenciales dentro de estas instituciones claves de la pampa cordobesa. El registro audiovisual de momentos significativos de dichos eventos, así como los testimonios de los docentes, las autoridades y los familiares de la escuela rural, conformaron un material audiovisual para la construcción de una memoria videográfica de la escuela rural en pandemia. Las docentes de la ruralidad compartieron este material con toda la comunidad educativa, las instituciones escolares de la zona y las sedes de las inspecciones correspondientes, visibilizando así el trabajo escolar en las complejas e inciertas condiciones de la pandemia.



Fuente: elaboración de los autores. Ver video en:
<https://youtu.be/TiU9boNmzKA>

Una evaluación preliminar de esta primera experiencia destaca los aportes de las acciones desarrolladas en tres dimensiones: a) la recuperación de aspectos de la dimensión comunitaria de la escuela, b) la formación de un equipo de trabajo interinstitucional, y c) la promoción de habilidades docentes para el manejo de las TIC con propósitos educativos. Asimismo, el alcance social de la intervención trasciende la comunidad

escolar específica -docentes, alumnos y familiares- y se proyecta hacia varios actores educativos y sociales como las inspectoras escolares, los miembros de la cooperativa escolar, otras organizaciones comunitarias, los productores agropecuarios y las autoridades locales, entre otros.

5. Podcast rurales para las capacidades básicas en los alumnos: desafíos de la comunicación educativa

La continuidad de la propuesta avanzó, ya en las condiciones de una presencialidad progresiva en las escuelas rurales, en el fortalecimiento de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la dimensión didáctica-pedagógica de las instituciones escolares. Así, el equipo de trabajo definió para el ciclo lectivo 2022 la elaboración de podcast educativos como un dispositivo significativo tanto para la integración de las TIC en el trabajo en el aula cuanto adaptado a las condiciones sociotécnicas de la escuela rural, sus protagonistas y el entorno escolar.

Esta segunda experiencia emergió del diálogo entre los proyectos institucionales de las escuelas rurales y las propuestas del equipo de investigación de la universidad pública. La actividad se orientó específicamente a: a) fortalecer las propuestas de enseñanza y aprendizaje sobre las emociones y sentimientos, por un lado, y sobre los cuentos tradicionales, por el otro, mediante la integración de las TIC en el trabajo didáctico-pedagógico del docente; b) promover las habilidades de las docentes en el uso de las TIC en el diseño, la producción y la realización de materiales educativos pertinentes a los proyectos institucionales; y c) contribuir a la formación de una red entre maestras rurales para el uso de las TIC en las dimensiones pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria de la escuela.

El material producido comprendió seis episodios de podcasts integrados en dos series temáticas. Bajo el título “Relatos de mundos posibles: cuentos desde las ruralidades cordobesas”, se agrupan los episodios: “Cuentos clásicos: mil historias para contar”; “Entre héroes y villanos: los personajes de un cuento”; y “Lugares reales e imaginarios: el escenario de los cuentos”. Por otra parte, la serie “Las emociones nos emocionan: sentires de las infancias rurales del sur cordobés” comprende los siguientes episodios: “¿Qué nos hace sentir bien? Reconociendo las emociones por su nombre”; “Controlando las emociones: el termómetro del enojo y el volcán de la ira”; y “Estableciendo acuerdos: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos enojados?”.

Imagen 3. Podcasts educativos desde las ruralidades cordobesas.



Ver Serie 1 en: <https://bit.ly/3WBIgEc>.

Ver Serie 2 en: <https://bit.ly/46KhZLu>

Fuente: elaboración de los autores.

Una evaluación inicial de esta segunda experiencia destaca, en primer lugar, el significativo papel de la comunicación como medio para reconocer, comprender y expresar los sentimientos y emociones de los alum-

nos en el aula. En ese marco, se reconoce el desarrollo de capacidades de los estudiantes en los modos comunicacionales de la oralidad, la lectura y la escritura vía la mediación de las TIC. El registro y la elaboración de productos comunicacionales sonoros en torno a las emociones y sentimientos implicó estrategias que fomentaron la enunciación discursiva, la escucha activa, la lectura de diferentes materiales y géneros discursivos como así la producción textual en sus versiones analógica y digital.

En segundo lugar, esta evaluación reconoce que el trabajo con los cuentos clásicos desde la asignatura de Lengua y Literatura profundiza las habilidades de los estudiantes de la escuela rural primaria en la oralidad, la lectura y la escritura a través de las TIC. En el plano de la oralidad, los estudiantes adaptaron sus ideas a contextos comunicativos diversos, participaron activamente en situaciones de escucha y enriquecieron su vocabulario. A su vez, en la lectura, los niños demostraron avances en la comprensión lectora de diferentes géneros discursivos. Finalmente, en la escritura los alumnos construyeron relatos, con diferente nivel de complejidad, que enriquecían mediante sucesivos procesos de revisión compartida.

Las maestras, por su parte, destacaron la inclusión de las TIC en sus propuestas pedagógicas para el desarrollo de experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje que fortalecen la alfabetización digital. Este proceso implicó para las docentes no sólo reconocer aplicaciones y medios tecnológicos sino también decidir sobre las tecnologías digitales dentro de propuestas didácticas articuladas con las disposiciones curriculares para la educación primaria vigentes a nivel provincial. De esta manera, la incorporación de los dispositivos digitales proporcionó escenarios formativos potentes para el despliegue de capacidades fundamentales en articulación con los contenidos priorizados en los diversos espacios curriculares.

6. Emergentes de investigación: las maestras y su integración de las TIC en escuelas ruralizadas bajo pandemia

La imposibilidad de la clásica comunicación 'cara a cara' en el aula de la escuela rural, a raíz de la pandemia, demandó la utilización adaptativa de la oralidad, la escritura y las tecnologías digitales para asegurar cierta continuidad pedagógica y sostener el vínculo con y entre la comunidad educativa de las instituciones educativas públicas de nivel primario.

En ese marco, ¿cómo utilizaron las maestras las diversas tecnologías analógicas y digitales disponibles en

las escuelas y los hogares de las ruralidades de los territorios del sur de la provincia de Córdoba (Argentina)?

Las respuestas a esta pregunta, emergentes también de las intervenciones antes explicitadas, nutrieron la reflexión y la acción recursiva sobre la integración de las TIC en las complejas condiciones sociosanitarias de las escuelas rurales en pandemia. El diálogo situado entre los investigadores y las docentes rurales destaca varias condiciones y procesos del uso forzado de las tecnologías digitales durante la educación remota de emergencia.

En particular, las maestras ruralizadas:

1. Reconocen que la carencia de tecnologías digitales en los hogares rurales de los alumnos forzó la recuperación de rutinas tradicionales de la escuela rural, como la distribución de las actividades escolares en las residencias familiares del campo, para garantizar la continuidad educativa.
2. Experimentan el trabajo educativo desde el hogar como una actividad socio-comunicacional sin límite de horario y mayor esfuerzo cotidiano, ante las dificultades de establecer y sostener un encuadre de trabajo que delimite la labor docente de otras actividades de la vida social.
3. Identifican un cambio fundamental de sus ideas sobre la integración de las tecnologías digitales en la educación rural, reconociendo su significativa importancia, aunque enfrentan desafíos diversos debido a la falta de acceso constante a la conectividad (internet) y a otros recursos tecnológicos adecuados.
4. Asumen que el uso obligatorio de ciertas tecnologías digitales clausuró las resistencias de los docentes y otros actores de la educación rural para su integración en las dimensiones del trabajo escolar.
5. Consideran que las funcionalidades del teléfono móvil y sus aplicaciones fueron clave para el trabajo durante la pandemia, especialmente en la dimensión comunitaria de las escuelas rurales.
6. Destacan que las tecnologías digitales habilitaron una trama de relaciones sociales entre familias, docentes y autoridades de las distintas instituciones y del subsistema educativo rural.
7. Mencionan la recuperación de habilidades previas vinculadas con la realización audiovisual para la producción de materiales comunicacionales y edu-

cativos, ahora reconsideradas para la continuidad y el sostenimiento de las trayectorias escolares pos pandemia.

8. Evalúan que el uso de los materiales de audio y video digitalizados predispone favorablemente a los alumnos de la escuela rural para la construcción de nuevos conocimientos, aunque su uso se reduce por las restricciones tecnológicas en los hogares, las escuelas y los territorios rurales.

9. Reconocen las articulaciones entre las tecnologías analógicas y digitales en la comunicación educativa con los estudiantes como pertinentes para el trabajo pedagógico en condiciones de educación presencial restringida.

10. Afirman que las clases digitalizadas ahora constituyen alternativas de comunicación educativa ante las interrupciones del proceso de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad presencial.

Estos diez emergentes empíricos enfatizan diversas condiciones y procesos de los significativos cambios en los modos de integración de las tecnologías digitales que atraviesan aspectos simbólicos, relacionales, materiales y contextuales de una comunicación escolar re-territorializada. Es decir: durante la pandemia la comunicación se trasladó del aula y la escuela hacia los hogares de las maestras y los alumnos ubicados en las extensas áreas de las ruralidades pampeanas del sur de la provincia de Córdoba (Argentina).

7. Consideraciones finales: alcances y límites de una integración resiliente de las TIC

El siguiente cuadro muestra los principales resultados alcanzados en investigación, participación comunitaria y acción educativa durante nuestra experiencia de investigación-acción participativa en tres escuelas de las ruralidades de la pampa argentina.

Cuadro 3. Dimensiones, actividades y resultados de la investigación-acción participativa

DIMENSIÓN	ACTIVIDADES	RESULTADOS
Participación	Integración de un equipo interinstitucional con roles diversos	Desarrollo de investigación conjunta en respuesta a demandas de la comunidad educativa
Investigación	Entrevistas semiestructuradas con maestras de tres territorios rurales complementadas con observación y registros audiovisuales en terreno	Profundización del conocimiento sobre la integración de las TIC en las escuelas primarias rurales Reconocimiento de capacidades específicas de agenda, discurso y acción de las maestras rurales
Práctica educativa	Diseño, producción y realización compartidos de una serie de materiales en soportes digitales con fines educativos	Recuperación de la educación presencial escolar en la escuela rural Profundización de la formación docente en modos, géneros y medios de la comunicación educativa digitalizada Satisfacción de los alumnos con nuevas experiencias y materiales educativos

Fuente: elaboración de los autores.

Estos emergentes de una investigación-acción participativa en tres escuelas rurales públicas de nivel primario convalidan la estrategia metodológica utilizada, insinúan la necesidad de ampliar la escala de las experiencias futuras y alientan a profundizar una modalidad de conocimiento socio-científico aplicado siempre sensible a las profundas y persistentes diferencias, desigualdades y desconexiones de la educación de las infancias ruralizadas.

De este modo, nuestra experiencia de investigación-acción participativa, desarrollada desde el reconocimiento de demandas específicas de la escuela rural y sus docentes en una compleja situación de emergencia sociosanitaria y educativa generalizada, muestra aportes significativos para repensar los modos de integración de las TIC en las dinámicas institucionales de la escuela ruralizada. Específicamente, la propuesta focalizó el trabajo en las dimensiones comunitaria y pedagógica con estrategias y acciones, acordadas entre los investigadores y las maestras rurales, para sostener una escuela abierta y apta para compartir contenidos educativos priorizados y relevantes en las complejas e inciertas condiciones de la pandemia global por Covid-19.

Los procesos, las ideas, los materiales y los testimonios presentados evidencian una relativa capacidad de agenda, discurso y agencia de las docentes de las escuelas rurales primarias y públicas de un territorio de la pampa argentina para la integración de las TIC en la particular educación remota de emergencia acontecida durante la pandemia por coronavirus. La capacidad de agenda emerge desde el reconocimiento de la integración educativa de las tecnologías digitales como una asignatura aún hoy pendiente de las escuelas rurales. A su vez, la capacidad de discurso de las maestras explicita condiciones, procesos, y resultados de dicha integración desde la reflexión situada sobre la experiencia realizada. Finalmente, la capacidad de agencia es denotada por las acciones de los docentes para asegurar un mínimo de continuidad educativa sustentado en la utilización de las tecnologías digitales disponibles en un escenario de significativa brecha digital desfavorable para las ruralidades, en general, y las escuelas rurales, en particular.

Así, las experiencias construidas por docentes y estudiantes rurales, en conjunto con docentes-investigadores, graduados y estudiantes universitarios, configuran una acción comunicacional resiliente entendida como la capacidad de los actores de la escuela rural para enfrentar condiciones de vulnerabilidad generalizadas, en este caso por la pandemia por coronavirus, apelando a relaciones, sentidos y materiales comuni-

cativos pertinentes para la satisfacción de una necesidad tan básica como la educación de las infancias en las ruralidades.

Esta comunicación educativa resiliente resulta tan necesaria como insuficiente para garantizar el derecho a la educación de las infancias en las diversas ruralidades. Es una práctica necesaria porque habilita un mínimo de continuidad educativa apelando a recursos comunicacionales clásicos y nuevos. Sin embargo, esta acción comunicacional resulta también insuficiente por la ausencia de políticas públicas y otras iniciativas sustentables de cobertura de las profundas y persistentes brechas digitales de la educación en los mundos rurales de una sociedad heterogénea y crecientemente desigual como Argentina.

8. Referencias

- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433–441). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Addison Wesley Longman de México.
- Balcazar, F. (2003). *Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades*, 4(7–8), 59–77.
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Carniglia, E. (2012). *De labradores y campos de papel: Recepción de prensa agraria por agricultores familiares*. Editorial Académica Española.
- Carniglia, E. (2022). En carencia de políticas: Maestras rurales y modos de alfabetización digital. *Revista Argentina de Comunicación*, 10(13), 45–63.
- Carniglia, E., Bosco, M., & Coleff, A. (2024). *Imaginar el desarrollo regional: Representaciones sociales de una infraestructura vial*. UniRío Editora.
- Carniglia, E., Busso, G., & Macchiarola, V. (2013). *Entre políticas, aulas y hogares: Dilemas de la informática educativa pública*. Dunker.
- Chazarreta, A., & Rosati, G. (2016). Los cambios en la estructura social agraria argentina. En G. Kessler (Comp.), *La sociedad argentina hoy: Radiografía de una nueva estructura* (pp. 85–107). Siglo XXI.

Fals-Borda, O. (1987). *The application of participatory action-research in Latin America*. *International Sociology*, 2(4), 320–347.

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. *Cara y ceca: Elementos para la comprensión*. Editorial Troquel.

Gras, C., & Hernández, V. (2013). *El agro como negocio: Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Biblos.

Lattuada, M., & Neiman, G. (2005). *El campo argentino: Crecimiento con exclusión*. Capital Intelectual.

Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emergent confluences. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 157–179). Sage.

Magadán, C. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas rurales de Argentina. En AA. VV., *Las TIC: Del aula a la agenda política* (pp. 105–122). UNICEF.

Martín-Barbero, J. (1990). *Teoría, investigación y producción en la enseñanza de la comunicación*. *Diálogos*, 28, 71–76.

Reboratti, C. (2007). Los mundos rurales. En S. Torrado (Comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario: Una historia social del siglo XX* (Vol. II, pp. 85–107). Edhasa.

Tamargo, C., & Carniglia, E. (2019). *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas: Claves del acceso en la pampa cordobesa*. UniRío Editora.

Tedesco, J., & Steinberg, C. (2015). Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En J. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo* (pp. 165–190). Siglo XXI.

Thornton, R., & Cimadevilla, G. (Eds.). (2010). *Usos y abusos del participar*. INTA.



Universidad y producción de conocimientos. Notas para una conversación sobre los fundamentos ético-políticos de la investigación social

Javier Araujo

1. Resumen.

El artículo presenta reflexiones sobre los fundamentos ético-políticos de la investigación social que conforman el punto de partida para la enseñanza de Metodología de la Investigación en las carreras de Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Esta comunicación tiene dos propósitos, contribuir para construir un posicionamiento ético-político no esencialista en las investigaciones en ciencias sociales y derivado de ello, poner en crítica las condiciones institucionales en las que se elaboran criterios de legitimidad sobre "la verdad científica". Para el desarrollo de la comunicación tomamos como punto de partida las contribuciones de Vasilachis de Gialdino (2006) respecto a la elaboración de una epistemología del sujeto conocido, como propuesta de una práctica de investigación social fundada en el reconocimiento del principio de igualdad esencial de hombres/mujeres. Primero, se expondrá la fundamentación que ofrece la autora de dicho principio y trataremos de señalar su debilidad argumentativa, para avanzar en lo que entendemos sería una argumentación superadora. A continuación, se abordará un tema sobre el que la autora no se ha detenido adecuadamente: los modos en que se construye la legitimidad de las formas de conocimiento en las universidades.

2. Introducción.

El punto de partida de la comunicación recoge los aportes de Irene Vasilachis de Gialdino (2006) realiza en el capítulo "La investigación cualitativa" incluido en el libro "Estrategias de investigación cualitativa", con relación al debate sobre los supuestos epistemológicos en la investigación en ciencias sociales. En este debate, sostiene la autora, es necesario

Javier Araujo
Universidad Nacional de Quilmes

precisar las posiciones que los y las investigadores e investigadoras sostienen en el reconocimiento, o no, de la igualdad esencial entre el sujeto que conoce y el sujeto conocido, conformándose, por esa distinción, dos perspectivas epistemológicas: “la epistemología del sujeto cognoscente” y “la epistemología del sujeto conocido”.

La diferencia entre ambas consiste en que, en la primera, la relación predominante entre el que conoce y el que es conocido es dualista y unidireccional partiendo del primero para arribar al segundo quien recibe apaciblemente la mirada del observador, pudiendo ser construido discursivamente y transformado vivencialmente como consecuencia del alcance de esa mirada; mientras que, en la segunda, el punto de partida consiste en el reconocimiento de la igualdad esencial de hombre/mujeres. (Vasilachis, 2006, p 50).

En una primera aproximación la crítica a la epistemología del sujeto cognoscente se hace evidente, la objetivación o cosificación del sujeto conocido. Esta cosificación es condición de posibilidad del conocimiento de la sociedad, ya que la producción de un conocimiento válido, objetivo y confiable se centra en la máxima observancia de la distancia entre el/la investigador/a y los sujetos en conocimiento. Para ello la persona que investiga procura una ubicación singular en sus fundamentos teóricos y en su instrumental metodológico. Esas coordenadas orientarán las decisiones en la selección de los rasgos de la identidad del sujeto que está siendo conocido anulando o desplazando su realidad ontológica ya que por su efecto la voz del sujeto conocido queda silenciada o mutilada y hace que esta desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o bien, que sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis 2006, p 51).

La autora sostiene que ese efecto sucede porque

Los supuestos ontológicos que fundamentan las epistemologías del sujeto cognoscente inducen a que el sujeto de conocimiento sea construido discursivamente y transformado vivencialmente por la mirada del sujeto cognoscente como consecuencia de una necesaria traducción –de la voz del sujeto conocido– a los códigos de formas de conocer socialmente legitimadas. (Vasilachis, 2006, p. 51)

De aquí se desprenden dos dimensiones de la producción de conocimiento: la primera en relación con los supuestos ontológicos. La segunda remite a la

condición de posibilidad por la cual esas formas de conocimiento legitiman la traducción de la voz del sujeto cognoscente.

Respecto a la primera dimensión, la autora señala que la epistemología del sujeto cognoscente puede complementarse con una epistemología del sujeto conocido siempre que ambas acepten como fundamento *metaepistemológico* el reconocimiento de las características “ontológicas diferenciales respecto de la identidad del ser humano” (Vasilachis, 2006, p. 51). Esa identidad

(...) posee dos componentes, el esencial y el existencial. Mientras el primero constituye el elemento común que identifica a los hombres/mujeres como hombres/mujeres y los iguala a los otros hombres/mujeres, el segundo constituye el aspecto diferencial que distingue a cada hombre/mujer de los otros hombres/mujeres y lo/a hace único/a frente a todos ellos. (Vasilachis, 2006, p. 52)

El componente esencial es el que hace iguales a los seres humanos, y en términos de la investigación social, hace esencialmente igual a la persona que investiga y a los sujetos que están siendo conocidos. La aceptación (o no) de esta relación es de relevancia pues esa decisión está vinculada estrechamente a los propósitos de la investigación porque permite evaluar.

Si su conocimiento contribuye a la reproducción de la sociedad, de sus jerarquizaciones, de sus relaciones, de sus exclusiones o, por el contrario, si intenta mostrar la injusticia de toda violación del principio de igualdad esencial y, por lo tanto, de todas las formas de opresión que nieguen esa igualdad. (Vasilachis, 2006, p. 55)

Esta breve exposición de las características de una epistemología del sujeto conocido permite plantear dos cuestiones significativas para el desarrollo que nos proponemos: la fundamentación del principio de igualdad esencial de hombres/mujeres y el análisis de las condiciones de posibilidad para construir legitimidad de formas de conocimiento orientadas por este principio, que Vasilachis, a nuestro juicio, sólo lo ha propuesto como la decisión personal de la persona que investiga.

3. Conocimiento científico y normatividad.

Actualmente, existe un amplio acuerdo sobre la normatividad intrínseca en la producción de conocimiento, el científico en particular, aunque el modo de tratar la cuestión ha recorrido distintos senderos. Bunge

(1991) afirma que no puede soslayarse la existencia de valores en el análisis de los supuestos sobre los que se postula la posibilidad de conocer, en tanto que la ciencia es un producto cultural. En el mismo sentido, Gramsci (1992), sostiene que la exigencia de demostrar la objetividad de la realidad como fundamento para la práctica científica constituye una paradoja para el conocimiento científico porque

Toda la ciencia está vinculada a las necesidades, a la vida, a la actividad del hombre. Sin la actividad del hombre creadora de todos los valores, incluidos los científicos, ¿qué sería de la objetividad? Un caos o sea nada, el vacío si así puede decirse, porque realmente si se imagina que no existe el hombre, no se puede imaginar ni la lengua ni el pensamiento. (Gramsci A; Sacristán, 1992, p. 361)

Desde la perspectiva de la filosofía política de la ciencia, en el sentido antes expuesto, Gómez (2014) argumenta que los conceptos que designan “los objetos” del conocimiento científico están ya cargados de valores: “salud, enfermedad, bienestar, crimen, por ejemplo, son términos fuertemente normativos...en todos los casos, la pregunta filosófica crucial es: ¿cuáles son los mejores valores?” (Gómez, 2014, p. 218).

El autor se refiere a valores no cognitivos definidos como “vector de decisión considerado favorablemente en una comunidad, esto es, como un factor que influye sobre el resultado de una decisión y que es valorado favorablemente en el contexto de determinada comunidad” (Gómez, 2014, p. 135). En el capítulo Sobre la Política incluido en el libro *“La imaginación sociológica”* su autor, Mills, señala que quien investiga no se cuestiona la necesidad de elegir valores: “Está trabajando ya sobre la base de ciertos valores. Los valores que estas disciplinas encarnan actualmente han sido seleccionados entre los valores creados por la sociedad occidental” (Mills, 1964, p. 190). Se refiere a tres ideales políticos normativos presentes en las tradiciones de las ciencias sociales: la verdad, la razón y la libertad que actúan como valores no cognitivos. Sin embargo, aclara que, aunque se apliquen como criterio o como metas, son motivo de grandes discrepancias. Por ello, remarca que la tarea intelectual de los/as investigadores/as sociales, consiste en aclarar el ideal de la libertad y el ideal de la razón sobre el que realizan su actividad (Mills, 1964, p. 190).

Pero la sola postulación de que el conocimiento producido por la ciencia no se encuentra exento de valor por tratarse de un producto de una actividad social es insuficiente como argumento porque no nos permite

responder a las siguientes preguntas sobre la relación entre valores y ciencia: ¿cómo elegir entre valores en conflictos? ¿Cómo se dirimen los distintos significados atribuidos a un mismo valor?

No podemos buscar estas respuestas en un fundamento ético universal del quehacer científico que permita distinguir claramente lo que incluye y lo que excluye, entre lo normativizado y lo instituido. Una ética que, sin reflexionar sobre las condiciones de apropiación de lo normado, resulte suficiente para las personas que investigan fundamenten las decisiones con relación a las elecciones de los temas, los métodos, técnicas y procedimientos y que finalmente constituya un criterio de validez para que la persona que investiga evalúe si acepta o no cualquier resultado de una investigación. En primer lugar, porque no permite resolver los interrogantes que hemos planteado anteriormente. Una evidencia de esta limitación se observa, por ejemplo, en los debates en el campo de la Bioética sobre los dilemas relativos a la clonación, el empleo de células troncales embrionarias y la edición genética humana. En todos los casos las posiciones de los expertos no han sido unívocas (Gascón Abellan y Lora, 2009). Pero fundamentalmente resulta insuficiente porque, como sostiene Laclau (citado por Buenfil Burgos, 2020) toda normativización siempre es temporal (por tanto, contingente), incompleta (nunca puede abarcar todas las situaciones posibles) y distorsionada (admite varias interpretaciones).

Vasilachis al sostener la diferencia entre lo esencial y lo existencial en el sujeto a conocer parece argumentar en el mismo sentido que Laclau. Sin embargo, propone que la elección de la adopción de una perspectiva ética sobre la que se desarrollará la investigación sea el resultado de una decisión individual del/la investigador/a producto de una actitud reflexiva sobre la propia tarea investigativa en el momento que debe justificar el objetivo y el destinatario de esta:

El investigador, por lo tanto, no puede sino recapacitar acerca de si su conocimiento contribuye a la reproducción de la sociedad, de sus jerarquizaciones, de sus relaciones, de sus exclusiones o, por el contrario, si intenta mostrar la injusticia de toda violación del principio de igualdad esencial y, por lo tanto, de todas las formas de opresión que nieguen esa igualdad. (Vasilachis, 2006, p. 55)

En este movimiento se despolitiza la decisión, ya que esta implica siempre desplazamientos en el marco de órdenes comunitarios normativos y en ese marco tienen sentido y son convincentes. Así, los principios que

fundan las decisiones son predominantemente los que las instituciones legitiman. Retomaremos este tema en el apartado 4.

4. Fundamentos de la igualdad de hombres/mujeres: declaración ética y política.

En la introducción expusimos las características de una epistemología del sujeto conocido en el contexto de la argumentación de Vasilachis sobre la coexistencia de paradigmas en ciencias sociales (fundados todos ellos en una epistemología del sujeto cognoscente). También sobre el desarrollo de una propuesta de la autora sobre la condición para la complementariedad de ambas perspectivas epistémicas de modo que habilite la adopción de una perspectiva ético-política para que los/las investigadores/as fundamenten su resistencia a reconocer como objetos a los sujetos que participan del proceso del conocimiento. La condición de posibilidad para esa complementariedad entre paradigmas consiste en aceptar un principio metaepistemológico: la igualdad esencial de hombres/mujeres. Este se constituye como principio orientador sobre los cuál la persona que investiga debe observar una vigilancia ética, política y epistémica para evitar recaer en aquello que se promete evitar, la reducción de los sujetos en objetos.

Para fundamentar esta posición Vasilachis incurre, a nuestro juicio, en una inconsistencia argumentativa; sostiene que este principio no procede de una especulación pura, sino que surge de una evidencia empírica

La ruptura primero ontológica y después epistemológica que propongo surge de los datos recogidos, de la unicidad existencial que me ha permitido identificar a cada una de las personas que han sido sujeto conocido en el proceso compartido de conocimiento. Ese rasgo distintivo unido a la presencia, repetidamente manifestada, de ese aspecto común a todas las mujeres y hombres me ha llevado a postular la igualdad esencial entre los seres humanos como presupuesto básico de la Epistemología del sujeto conocido.

Entonces, el concepto de igualdad de los seres humanos ¿Es un enunciado universal producto de las observaciones de las investigaciones científicas? Una respuesta afirmativa al interrogante muestra una debilidad: todo enunciado teórico, sin distinción de las perspectivas epistemológicas, es susceptible de crítica toda vez que es condición del conocimiento científico su carácter hipotético, conjetural.

Proponemos que para la fundamentación del principio de igualdad esencial del ser humano se requiere

construir una argumentación que tenga presente que la base de todas las ontologías es el propio ser humano, y que solo podemos deducir la diferencia entre lo ontológico y lo óntico partiendo de la idea de que lo óntico es, en sí mismo, incompleto (Marchart, 2009).

En este sentido, Tatian (2010) ofrece una posibilidad de fundamentar de modo no fundacionalista el concepto de igualdad:

El mismo es un invento de la imaginación radical, un principio, o más bien, como dicen Badiou ó Rancière, una declaración –no un efecto, ni un objetivo a ser alcanzado por medio de un programa (...). La institución de la igualdad comienza por una declaración que dismantela los órdenes jerárquicos autolegitimados como naturaleza de las cosas; en ese sentido, estrictamente toda igualdad es an-árquica y deja vacío el lugar del poder –a partir de entonces apenas un lugar de tránsito, ocupado siempre de manera alternada y provisoria. (Tatian, 2010, p. 7)

La igualdad como declaración (no como valor esencial) permite un diálogo fecundo con las teorías emancipatorias, como las teorías feministas, las teorías críticas en la tradición del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, las teorías decoloniales o el pensamiento posabismal que propone Boaventura Dos Santos (2014). Cada una de ellas postula, con argumentaciones diferentes pero convergentes, que las epistemologías tradicionales se constituyen sobre una violencia epistémica en la que los sujetos devienen objetos, categorías, conceptos en un orden lógico y discursivo negándoles la existencia social e histórica y aquí, como sostiene Habermas (1988), no hay diferencia entre subjetivismo y objetivismo.

La igualdad como principio político producto de una decisión que asume su contingencia histórico social conforma un plano normativo que habilita con mejor argumentación el momento ético que propone Vasilachis en la situación particular en la que se encuentra el/la investigador/a cuando se propone una práctica investigativa. Principalmente, porque se recupera el carácter paradójico entre el momento óntico y el ontológico y remite al campo discursivo de lo político su posibilidad de legitimarse. La igualdad se entiende aquí como un proceso que rompe con los signos y prácticas que perpetúan la desigualdad y permite, potencialmente, un cambio en los símbolos, valores y formas de comunicación cuestionando las estructuras tradicionales de poder que legitiman la idea de que el destino de las personas está determinado por la desigualdad.

5. Las formas de conocer socialmente legitimadas en la universidad: una crítica desde el concepto de campo científico.

En lo que sigue abordaremos el análisis de las condiciones de posibilidad para construir la legitimidad de formas de conocimiento orientadas por el principio ético-político que afirma la igualdad esencial de hombres/mujeres, como valor no absoluto sino producto de una decisión política, por tanto, histórica y en disputa. Para abordar este tema, se intentará responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se legitima una forma de conocer en las ciencias sociales? Qué condiciones de posibilidad permitirían la legitimación de formas de conocimiento fundado en el principio ético-político de la igualdad esencial de hombres/mujeres?

En Campo científico, Bourdieu (2000) desarrolla el análisis de la producción de un capital específico, la “verdad científica”, que permite configurar analíticamente el campo científico en condiciones históricas y sociales concretas. Estas, inciden en la conformación del espacio social - capital, intereses, relaciones de posiciones – donde se desarrolla la construcción y circulación de este producto particular y en las condiciones de legitimidad para la constitución de ese espacio social, lo que en él se produce y las posiciones que los estructuran.

Si bien la teoría de los campos considera una autonomía relativa de los mismos y de su desarrollo a través de las estrategias de sujetos situados en posiciones estructuradas, no es menos relevante que dicho campo particular se inscribe y relaciona con espacios sociales más amplios. Como consecuencia, entonces, si el propósito de la competencia en el campo científico es obtener y consolidar una autoridad legítima para hablar autoritativamente de la materia ciencia, el reconocimiento de esa autoridad está fuertemente relacionado con las condiciones institucionales del campo, pero también con las condiciones sociales propias de una época en las que la “verdad científica se imbrica con “otras verdades” y sus campos de producción.

Por ejemplo, en *Nobleza de Estado*, Bourdieu (2013) afirma que en las comunidades científicas no sólo se pone en juego una competencia por la “verdad científica”. Esto ocurre porque está en juego la capacidad de formar a la nobleza de Estado, y porque esta mediación supone un límite al dominio de cada universidad sobre la materia que la constituye y la distingue de otras agencias sociales (la producción de “verdad científica”). Esa producción también incide en las condiciones sociales en las que las universidades obtienen reconocimiento por aquello que producen.

La construcción del sistema de posiciones en la universidad respecto del campo científico se relaciona con las capacidades y competencias de sus miembros para que se reconozca su autoridad y con ello constituir una voz autorizada para hablar legítimamente en nombre de la universidad. A su vez, permite posicionarse como sujeto político frente a otros actores que operan en campos en los que se producen “otras verdades” en condiciones sobre las que la universidad (los/as universitarios/as) no interviene sino lateralmente. Por ejemplo, la disputa por la obtención de financiamiento para la investigación supone el reconocimiento de la autoridad científica de los y las productores/as de este por parte de quienes demandan de ese producto y reciben sus beneficios. Se expresa de manera más cruda, menos sutil, en el interés, o desinterés, por financiar unos u otros temas de investigación, sea el financista el Estado o particulares. Si bien la autonomía del campo y con ello la libertad de los actores no está determinada en última instancia por el orden social (Bourdieu, 2000, pp. 95-96) es importante advertir que la lucha por la autoridad científica es también una lucha política, y los valores que orientan la ciencia están en constante disputa y negociación con quienes son beneficiarios o pretenden beneficiarse de su producido.

Si los condicionamientos externos que afectan a la producción científica provienen de los intereses de quienes, estando fuera del campo, pueden beneficiarse de ella, es necesario plantear preguntas en dos niveles. En primer lugar, el reconocimiento que en las universidades se hace de los particulares que buscan apropiarse de los beneficios de lo producido por la ciencia, ¿cómo se logra ese reconocimiento? ¿quiénes lo juzgan? ¿Con qué criterios se elaboran los juicios sobre la legitimidad de tales requerimientos y quienes los elaboran?

En segundo lugar, en relación con el involucramiento de las comunidades científicas ¿deben plantearse la legitimidad de los particulares en tanto demandantes y beneficiarios de sus producciones? Y en el caso de que la respuesta fuera positiva ¿cuáles serían los ajustes institucionales que debe producir cada comunidad para organizar y conducir ese proceso?

Estas preguntas no solo deberían plantearse en cada caso singular, sino que deberían operar como disparadoras de un amplio debate sobre las condiciones institucionales en las que se produce conocimiento en relación con el contexto histórico y social ya que

(...) el objeto de la lucha interna por la autoridad científica en el campo de las ciencias sociales, es decir por el poder de producir, de imponer e inculcar la represen-

tación legítima del mundo social, es uno de los objetos de la lucha entre las clases en el campo político. (Bourdieu, 2000, p. 102)

Esta afirmación puede extenderse a las ciencias de la naturaleza en la medida en que sus “hallazgos” producto de su “verdad científica” impactan no sólo en la forma en que comprendemos la naturaleza como “cosa”. Contribuye a conformar imaginarios sociales que ponen en relación la humanidad con la naturaleza y consigo misma.

Los imaginarios sociales no son meras ideaciones de la razón; comprometen un conjunto de valores que los justifican al tiempo que orientan los comportamientos de sujetos individuales y socialmente organizados en un momento histórico concreto.

Sobre esta imbricación entre condiciones histórico-sociales de producción del conocimiento científico y las *reglas* de producción de ese conocimiento se cuela la cuestión de los valores y el debate sobre la legitimidad de las formas de conocer. Cuestión que debe ser juzgada por sus fundamentos y por sus efectos, tanto para comunidades científicas específicas como para la humanidad, en un espacio de participación amplia y plural en las universidades. De este modo se contribuiría a constituir un *ethos* para que las personas que investigan recurran reflexivamente cuando deban responder por los objetivos y los destinatarios de su práctica investigativa. En esa condición la igualdad esencial de hombres/mujeres puede constituirse como valor de la comunidad universitaria y arraigarse en sus prácticas y normativas a condición de no olvidar su carácter político.

6. Conclusiones o pausa para continuar la conversación.

En esta comunicación hemos hecho, en primer lugar, la exposición de la relevancia del principio esencial de hombres/mujeres expuesto por Vasilachis (2006) y la fundamentación que ofrece la autora de dicho principio. Por otra parte, se propuso que dicha fundamentación debía ser revisada por su debilidad argumentativa para luego avanzar en una fundamentación superadora.

Coincidimos con Vasilachis en que las ciencias sociales pueden contribuir a visibilizar, comprender y desmontar los privilegios y prerrogativas que unos pocos mantienen en detrimento de las mayorías en la economía, la política y la cultura. Para ello, es insuficiente proponer que esa contribución repose en decisión individual de las personas que investigan (Vasilachis, 2006, p. 55). Entendemos que esa decisión debe

sostenerse colectivamente como resultado de la crítica a las condiciones institucionales de producción de conocimientos en la que las personas que investigan compiten por beneficios de reconocimiento o financiamiento, enlazando eventos “meritorios” con el fin de progresar en carreras académicas. En ese sentido, el principio de igualdad esencial de hombres/mujeres resulta un principio político ordenador de esa crítica, en la medida en que identifica lo que se incluye y lo que se excluye en los discursos, señala las posiciones y los actores en esta pugna agonal, y delimita los contornos del campo en que se plantea el debate —la política— en relación con las respuestas a los interrogantes sobre cómo elegir entre valores en conflicto y cómo se dirimen los distintos significados atribuidos a un mismo valor. Al mismo tiempo, nos permiten reconocer en los sujetos de conocimiento, en sus voces, vivencias y condiciones de existencia, un otro como mí mismo en la lucha política por la igualdad.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (1.^a reimpre-
sión). EUDEBA.

Bourdieu, P. (2013). *Nobleza de Estado: educación de elite y noble-
za de cuerpo*. Siglo XXI Editores.

Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en edu-
cación desde el análisis político de discurso. *Revista Electrónica
Sinéctica*, (35), 1–17.

Bunge, M. (1991). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo Veinte.

Gascón Abellán, M., & Lora, P. (2009). *Bioética: Desafíos, princi-
pios y debates*. Alianza Editorial.

Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias: Hacia
una filosofía política*. Editorial de la Universidad Nacional de Quil-
mes.

Gramsci, A., & Sacristán, M. (1992). *Antología* (12.^a ed.). Siglo XXI
Editores.

Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.

Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional: La
diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Fondo de
Cultura Económica de Argentina.

Mills, W. (1964). *La imaginación sociológica* (2.^a ed.). Fondo de
Cultura Económica.

Sousa Santos, B. (2010). *Más allá del pensamiento abismal*.
CLACSO / Prometeo Libros.

Tatian, D. (2010). Igualdad como declaración. *Cuadernos del INA-
DI*, (3).

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cua-
litativa*. Gedisa Editorial.



Coordinación de intervenciones didácticas universitarias: una genealogía crítica, grupal y valorativa desde los participantes

Ana Isabel Iglesias

Resumen

Este trabajo didáctico-investigativo analiza críticamente la coordinación de la enseñanza y el aprendizaje considerando las nociones episteme-metodológicas de comprensión, comunicación y elaboración significativa de conocimientos y experiencias grupales interdisciplinarias desplegadas en el grado y el posgrado universitario entre los años 1992 y 2023.

El propósito central es valorar la coordinación de la intervención didáctico-académica desde la mirada de las y los participantes en situaciones y experiencias pedagógico-grupales desplegadas con estudiantes, profesionales y docentes.

Desde una metodología cualitativa etnográfica y hermenéutica que considera a la coordinación didáctica como un objeto investigativo sistémico, genealógico, interdisciplinario y complejo se describen y analizan, inductiva y deductivamente, aspectos contextuales, estratégicos e instrumentales triangulando praxeológicamente criterios y elementos investigativos sobre casos intrínsecos registrados desde clases, proyectos, entrevistas, cuestionarios, documentos y producciones didácticas publicadas.

Los resultados permiten apreciar y reconocer que la coordinación didáctica grupal concebida y analizada desde la comprensión, comunicación y elaboración significativa de nuevos saberes y prácticas favorece en los participantes su implicación responsable, la autoconfianza y la elaboración crítico-creativa en instancias del grado y del posgrado universitarios.

Ana Isabel Iglesias

Centro de Estudios Interdisciplinarios
en Educación, Cultura y Sociedad
(CEIECS). UNSAM

anabeliglesias1@yahoo.com.ar; igle-
siasanaisabel12@gmail.com

Palabras clave: coordinación didáctica,
aprendizaje grupal, investigación
universitaria

Introducción

La investigación didáctica requiere considerar los modos en que las crisis político-económicas concurren en las prácticas docentes universitarias problematizando la formación. Sobre todo cuando la orientación praxeológica contempla inadecuadamente criterios episteme-metodológicos de contenidos y de procedimientos democrático-colaborativos hacia los docentes o estudiantes.

Desde pugnas, cambios y pautas por la concentración del poder se van estableciendo prácticas de gestión formativa, de transferencia e investigación insuficientemente consensuadas. Asimismo, la aplicación creciente de plataformas virtuales, desde argumentaciones ético-discursivas ambiguas y discutibles, redistribuye responsabilidades y compromisos pedagógicos intransferibles profundizándose paulatina y subliminalmente criterios neoliberales. (Bachelard, 1985; Bateson, 1994; Fernández, 1993).

Estas estrategias en la universidad erosionan y oscurecen caminos necesarios de comunicación socio-humana presencial, de reflexión, juicio fáctico y producción colectiva de conocimientos significativos, ciudadanos y públicos (Apple, 1986; Iglesias, 2017; Sousa Santos, 2021).

Desde una persistente sensación de “déja vu” sobre situaciones educativas sucedidas en los años 90 a nivel medio y superior y profundizadas desde la pandemia y postpandemia resuenan mediante políticas de gestión que desestiman la actualización e investigación didáctico-profesional continua empobreciéndose aspectos formativos e investigativos universitarios necesarios (Iglesias, 2025).

La pregunta inicial del estudio fue:

¿Cómo recuperar, investigar y comunicar aspectos pedagógico-grupales sobre diferentes coordinaciones de la intervención didáctico-académica (abreviadamente C-IDA) realizadas en el grado y el posgrado desde la comprensión, comunicación y elaboración de saberes desplegados y publicados entre los años 1992 y 2025?

Este cuestionamiento se sintetiza en los objetivos investigativos siguientes:

Objetivo General: Apreciar la coordinación de la intervención didáctica académica (abreviadamente C-IDA) sobre problemáticas y acontecimientos del grado y del posgrado universitario considerados como sistemas complejos interdisciplinarios, entre 1992 y 2025.

Objetivo específico 1: Describir crono-genealógicamente las C-IDA desde criterios episteme-metodológicos y praxeológicos comprensivos, comunicativos, elaborativos y valorativos.

Objetivo específico 2: Analizar e interpretar una muestra operativa y funcional de las C-IDA articulando criterios, fases y acciones didácticas contextualizadas currículo-institucionalmente con la apreciación de las y los participantes.

Antecedentes

La situación problemática y la pregunta inicial planteadas aquí se estudian desde conceptos, experiencias y publicaciones propias y compartidas. Sus elementos episteme-metodológicos y práctico-experienciales fueron reelaborados y probados durante muchos años de aplicación didáctico-investigativa académica e interdisciplinaria considerándolos como una derivación analítico-sintética y empírico-conceptual progresiva y ejemplificada de recorridos didáctico-investigativos de la autora.

Las limitaciones involucradas en los objetivos, estrategias y enfoques investigativos se presentan en el apartado “metodología” mientras que sus posibles transferencias a otros contextos universitarios se interpretan en el apartado “discusión” (Bion, 1995; Iglesias, 1992; 2017; 2025; Iglesias-Orlando, 2015, Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020).

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La didáctica investigativa universitaria es una *ciencia social* ocupada de la *construcción humana, discursiva y comunicativa* de saberes y conocimientos desplegados en cada escenario académico-formativo e institucional mediante esquemas referenciales sistémicos, interaccionistas, simbólicos y psico-socio-cognitivos.

La C-IDA es un *sistema complejo* que puede considerarse -pedagógica y significativamente- desde funciones situadas y articuladas entre sí excluyéndose la posibilidad de que algún aspecto áulico, disciplinar o institucional pueda producir generalizaciones y/o explicaciones sobre todo el sistema si no se representan sus principales interacciones (González Casanova, 2017; Moreira, 2000, Woods, 2008).

Asimismo un sistema didáctico *interaccional y complejo* reorienta preguntas, supuestos y objetivos praxeológicos. Durante su reconstrucción genealógico-investigativa reconoce fases como la planificación, la acción y la reflexión continua sobre aspectos dinámico-grupales y currículo-institucionales. Éstos, además, se entranan idiosincrática y culturalmente con los intereses, racionalidades, significados y modos discursivo-comunicativos, cognitivos y metacognitivos de las/ los participantes mediante vínculos académicos e interpersonales (Astolfi, 2001; Duit, 2006, Jackson, 2002; Lemke, 1997, Klimovsky, 1999; Iglesias, 1998; 2017; Samaja, 1993; Toulmin, 1997).

La *problemática didáctica investigada* alude a la es-

tructura grupal y a las tácticas de su dinámica universitaria desde la C-IDA. Éstas involucran, por un lado, diseñar, organizar, articular, modular y desarrollar quehaceres dentro de cada cursada considerando pautas y tiempos limitados de reelaboración docente orientada a los contenidos y a los participantes. Por el otro lado, requiere reflexionar sobre cada encuentro-clase para anticipar, acompañar y apreciar las necesarias internalizaciones recíprocas entre conocimientos, desconocimientos, expectativas, disposiciones, emociones y compromisos académicos dentro de los grupos (Iglesias et al, 2018; Iglesias y Orlando, 2015, 2022; Souto, 1993).

Las *tareas grupales involucradas en cada C-IDA* resuenan con más eficacia cuando la coordinación advierte las inclinaciones, limitaciones y posibilidades psico-sociales de cada participante y las concibe como *indicadores personales*. Asimismo, el registro y la reflexión sobre las situaciones conflictivas grupales comprometen a ser concebidas como *indicadores emergentes* de las ansiedades básicas movilizadas en los comienzos del aprendizaje compartido.

El *grupo* puede configurarse como una unidad instituyente, productora y activa dentro de las aulas universitarias sin embargo no se lo *instruye ni se lo investiga* como a un sujeto individual pero sí se lo orienta trabajando con y desde él a partir de observar y registrar las acciones y elaboraciones que elabora y comunica como *anuncios* de una multiplicidad de posibilidades y dificultades relacionadas con la historia y el contexto de cada participante aunque no sólo desde sus trayectorias o resultados académicos previos.

Los *emergentes* de situaciones sistémico-grupales pueden denotar relaciones instauradas entre lo administrativo-institucional y lo individual en los recorridos educativos previos. Asimismo pueden revelar los modos propios de cada institución académica al instaurar subjetiva o explícitamente principios, valores éticos y pautas de acción. De esta forma y por ejemplo, las calificaciones y los exámenes resultan señaladores incompletos para apreciar *los avances y la implicación de los participantes* de un grupo durante la formación universitaria al limitar la problemática de la subjetividad y desligarla de la explicación y la comprensión entre procesos y roles didáctico-académicos cambiantes periódica, interna y externamente a una materia y disciplina (Ferrater Mora, A. 2004; Iglesias, 2017).

La *tarea del grupo* es reconocer y procurar resolver las situaciones académico-sociales inconvenientes, las dificultades operativas o las limitaciones institucionales

que podrían cercenar las relaciones psico-cognitivas o personales a desarrollarse mediante el estudio, el trabajo y la elaboración creativa, argumentada, cooperativa y crítica sobre los conocimientos y actividades curricularmente próximos a los participantes (Iglesias; Martínez Larghi; Fresnedo, 2007).

Algunos indicadores iniciales desplegados mediante juegos colectivos o cuestionarios individuales refieren a:

- *Escrúpulos por presentir que formar grupalmente resulta impracticable en la universidad.*
- *Confusiones sobre la naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica de los modelos, situaciones y ámbitos abarcados.*
- *Prejuicios sobre qué es enseñar e investigar desde y sobre la enseñanza y el aprendizaje académicos.*
- *Insuficiente selección e integración bibliográfica de los contenidos y los dominios conceptuales desplegados.*
- *Limitaciones para el análisis, la síntesis y la argumentación crítica.*
- *Disposiciones comunicativas creativas, ficcionales, figurativas y lúdicas condicionadas contextual y académicamente.*
- *Precarias disposiciones y recursos personales para integrar, elaborar y comunicar nuevos saberes didáctico-académicos.*

Desde la C-IDA, una *actividad* puede considerarse como la expresión del pensamiento profesional docente orientado a desarrollar los contenidos disciplinares, las temáticas y las dinámicas a enseñar. Concurrientemente cada actividad puede pensarse como un esquema práctico, analítico, simbólico e interpretativo del proceso grupal.

La didáctica investigativa en la universidad requiere diferenciar las nociones de comprender, aprender, elaborar y comunicar relacionándolas con las finalidades pedagógico-sociales durante las acciones áulicas. Así, cuando la finalidad es comprensiva, relacional, integradora y aplicativa se diseñan, desarrollan y analizan actividades orientadas a lograr un tipo de *aprendizaje significativo, participativo y elaborativo*. Asimismo, desde una C-IDA orientada al despliegue de contenidos y actividades grupales con profesionales, docentes y/o con estudiantes adscriptos noveles, se requiere comprender sus puntos de vista, supuestos, creencias, enfoques o experiencias mediante una cuidadosa, continua y generalmente implícita aproximación a las

relaciones características entre el saber y el ignorar o entre las posibilidades y logros de la enseñanza y el aprendizaje universitario colaborativo y grupal (Iglesias, 2017; Litwin, 1996, 2008; Rivière, 1986).

METODOLOGÍA

Esta sección focaliza cuestiones estratégicas, tácticas e instrumentales sobre la investigación realizada desde un entramado representativo orientado a compartir un análisis ejemplificado y variadas síntesis rescatan, codifican y articulan aspectos considerados significativos desde C-IDA y las valoraciones de las y los participantes en actividades académicas realizadas en el postgrado y en el grado genealógicamente distantes.

Desde la problemática mencionada, los objetivos didáctico-investigativos enunciados, los referentes teórico-epistemológicos y psico-cognitivos grupales, las experiencias, intuiciones y hallazgos realicé un análisis cualitativo, progresivo y comparativo-hermenéutico fundamentado y codificado continuo sobre diversos materiales empíricos como registros de clases, entrevistas y cuestionarios, comentarios evaluativos de participantes o dispositivos didácticos como programas de cursos y de materias y publicaciones de trabajos previos, hasta construir una muestra operativa y funcional configurada por cuatro casos didáctico-académicos intrínsecos seleccionados hermenéutica y autoetnográficamente. Esta orientación analítico-interpretativa y creativa junto a procesos comparativos y de codificación constante permitió representar esquemáticamente en cuadros variedad de conceptos, evocar la dinámica de hechos, analizar y apreciar inductiva y articuladamente contextos y procesos desde *interacciones funcionales, racionales, emocionales, grupales, personales e institucionales*.

El estudio reconoce *limitaciones* como por ejemplo, haber utilizado como unidades empíricas de análisis, algunas situaciones y acontecimientos académicos desde una microhistoria pedagógica y didáctico-social referida a las propias C-IDA. Éstas, al considerarse su amplitud y diversidad contexto-temporal y desde alguna perspectiva aún reduccionista, podrían devenir en resultados y conclusiones poco definidas. Cabe mencionar, sin embargo, que el trabajo involucra un largo camino descriptivo, analítico y sintético ejemplificado y observable mediante los cuadros 1, 2, 3, 4; la explicación de sus viñetas y en el "anexo" conteniendo frases textuales de los participantes.

Se triangularon perspectivas técnico-instrumentales, dispositivos didáctico-investigativos y valoraciones

sobre las C-IDA mediante un cotejo iterativo e interpretativo constante realizado sobre una *población de estudio heterogénea y amplia conformada* por registros de clases, entrevistas y cuestionarios, comentarios evaluativos sobre cursos, desarrollos y proyectos o transferencias educativas, como así también sobre programas, actividades y publicaciones presentes en investigaciones previas mediante articulaciones interpretativas e intertextuales. Esta población de estudio se situó en escenarios formativos universitarios de la CABA, del Conurbano Bonaerense y de la Provincia de Buenos Aires.

La selección de la *muestra de casos intrínsecos*, de sus categorías episteme-metodológicas a priori e indicadores psico-cognitivos y dinámico- grupales a posteriori, representan intencionalmente acontecimientos y experiencias relevadas, desplegadas y analizadas sobre las dimensiones del posgrado y del grado universitario. Asimismo, los objetivos y referenciales teórico-prácticos mencionados en la introducción y el

marco teórico revelan distintas codificaciones y combinaciones progresivas articuladas con la valoración de las y los participantes. Éstos en la dimensión de posgrado, fueron profesionales científicos, tecnólogos, comunicólogos, docentes, educadores, cineastas y en la dimensión del grado, fueron estudiantes, docentes y adscriptas. Las valoraciones de los participantes se aplicaron mediante entrevistas y cuestionarios al finalizar los procesos grupales. El uso de otros instrumentos didáctico-investigativos fue variable según la instancia y el espacio formativo (Cisterna Cabrera, 2005; Stake, 1999).

El **Cuadro 1** presenta una descripción didáctico-investigativa general sobre acontecimientos y experiencias de coordinación desplegadas en las dimensiones del posgrado y del grado. Sus elementos están clasificados como: “Escenarios curriculares”, “Participantes”, “Muestra de casos contextuados”, “Categorías teóricas a priori” e “Indicadores dinámico-grupales”.

CUADRO 1: SÍNTESIS DESCRIPTIVA GENERAL DE ACONTECIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVAS EN EL POSGRADO Y EL GRADO

<u>POSGRADO</u>	<u>Acontecimientos y experiencias</u>	<u>Escenarios curriculares</u>	<u>Participantes</u>	<u>Muestra de casos intrínsecos contextuados</u>	<u>Categorías teóricas a priori</u>	<u>Indicadores dinámico-grupales</u>
	-	-Cursos de didáctica -Cursos de actualización profesional -Diseño y seguimiento de proyectos didácticos -Investigación	Tecnólogos, científicos, docentes, estudiantes, comunicadores, periodistas, cineastas	1-UADE 2000-2004 2-IIBINTECH 2015 - 2018	-Comprensión -Cognición -Metacognición -Comunicación -Elaboración -Interacción psicosocial -Presentación de actividades -Valoración argumentada de situaciones	-Implicación -Participación -Colaboración. -Responsabilidad -Autoconfianza, -Uso creativo de técnicas -Escucha atenta -Modos de análisis, síntesis y elaboración propios. -Expresión compartida de emoción, voluntad, interés, -Crítica y autocrítica.
<u>GRADO</u>	<u>Acontecimientos y experiencias</u>	-Clase -Ateneo -Trabajo de campo	Docentes, estudiantes, adscriptas	Materia Investigación Educativa		

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

El **Cuadro 2** presenta y esquematiza dispositivos didácticos simbólicos e interactivos, criterios episteme-metodológicos, dinámico-grupales y actividades de las C-IDA para su valoración por parte de las y los participantes en el posgrado.

CUADRO 2: DISPOSITIVOS, CRITERIOS Y VALORACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL POSGRADO

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE LAS C-IDA EN EL POSGRADO	Criterios episteme-metodológicos y dinámico-grupales de análisis sobre dispositivos y actividades				Valoración de participantes sobre:
	<u>Idiosincrasia profesional universitaria instrumental-formal (IPUIF) o Idiosincrasia profesional universitaria conceptual-comunicativa (IPCC)</u>	<u>Interés epistémico (IE) o praxeológico (IP)</u>	<u>Racionalidad erudita (RE), Racionalidad académica (RA), o Racionalidad Conceptual (RC) o Racionalidad Práctica (RP)</u>	<u>Comunicación teórico-simbólica (CTS) o Comunicación Conceptual Socio-cognitiva (CCSCo)</u>	Cursos Desarrollos Aplicaciones
1-Actividades seleccionadas (UADE- 2004) a-Cursos-taller de didáctica universitaria b-Seguimiento y evaluación de unidades curriculares de diferentes disciplinas elaboradas y aplicadas por los participantes	IPUIF + IPCC	IP	RA+RC +RP	CTS +CCSCo	
2-Actividades seleccionadas (IIBINTECH-INTA-2015) -Cursos de didáctica universitaria -Elaboración, desarrollo y aplicación de un proyecto pedagógico interdisciplinario	IPUIF + IPCC	IP	RA+RC+RA	CTS +CCSCo	Cursos Desarrollos Aplicaciones

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

EJEMPLIFICACIÓN ANALÍTICA DE PROCESOS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVOS EN EL POSGRADO

La articulación de los criterios sintetizados en el Cuadro 2 desde las categorías teórico-praxeológicas de: *idiosincrasia profesional universitaria* (instrumental-formal o conceptual-comunicativa); *racionalidad académica* (conceptual o práctica); *interés* (epistémico o praxeológico); *comunicación* (teórico-simbólica o conceptual socio-cognitiva) y su *valoración* por participantes y grupos sobre cursos, desarrollos y aplicaciones de las C-IDA codificadas como CTS + CCSCo indican la prevalencia de “Comunicación teórico-simbólica y Comunicación Conceptual Socio-cognitiva”, las que figuran abreviadamente en el Cuadro 2 seleccionándose las siguientes frases textuales:

a- Frases tomadas de una investigación publicada al finalizar la C-IDA en los cursos de didáctica universi-

taria y durante la elaboración de proyectos curriculares por parte de profesionales con función docente en UADE. 2000 - 2004.

“...las dificultades expuestas por cada docente fueron sistemáticamente analizadas, solucionadas o redirigidas al comenzar cada encuentro”

“...aprender es una cuestión de aproximación permanente, de interés, de confrontación, de descontextualización y recontextualización, de ruptura, de alternancia, de emergencia, de pausa, de retroceso y, sobre todo, de movilización de concepciones”

“...la actividad grupal “Análisis del diseño curricular de una materia” puso en juego competencias de reconocimiento y de discriminación mientras que las tres últimas: “Preparación y presentación del Trabajo Final”, “Role playing sobre un problema de evalua-

ción en una universidad” y “Autoevaluación” demandaron competencias complejas como integrar, proyectar, crear, criticar y criticarse con argumentos.”...

b- Frases valorativas de participantes científicos y biotecnólogos al finalizar la C-IDA en el curso del IIB-INTECH y registradas durante la “Evaluación con caracol”. 2015

“Intenso, mucha información para decantar y ver cómo la voy incorporando, contenta”
 “Autocrítica. Compromiso. Motivación para enseñar ciencia”
 “Aprendí muchas cosas: responsabilidad y desafío para hacer los cambios. No es fácil”
 (Mirando el caracol) “Siento que puedo empezar a cambiar y a crecer tal como las aristas y ramificaciones de este caracol”

c- Frases de la entrevista realizada a un docente e ingeniero del IIBINTECH sobre la coordinación del diseño y desarrollo del Proyecto Pedagógico Compartido y publicado. 2017/ 2018

E: “Cómo valoras la experiencia del PPC en el marco de la materia que dictas?”

H.V. “Fue un desafío desde lo organizativo pero sin dudas nos empujó a tener interacciones muy buenas con los profesores de las otras dos materias que de otro modo no hubiesen ocurrido.

E: ¿Qué significado le atribuí a esta experiencia tanto desde lo pedagógico como desde lo personal, en relación a los objetivos que planteamos en el Proyecto PPC?

H.V. “Si consideramos que los objetivos del PPC fueron que “los estudiantes pudieran vivenciar situaciones formativas anticipando, gradualmente, desafíos en el campo profesional del ingeniero y el educador” creo que los objetivos fueron cumplidos. Particularmente en los estudiantes de Agrobiotecnología...”

El **Cuadro 3** esquematiza criterios episteme-metodológicos y dispositivos simbólico-interactivos articulados con elementos valorativos participantes en la dimensión del grado.

CUADRO 3: ESQUEMA DE DISPOSITIVOS, CRITERIOS EPISTEME-METODOLÓGICOS Y DINÁMICOS GRUPALES. VALORACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL GRADO

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS DE LAS C-IDA EN EL GRADO	Criterios episteme-metodológicos y dinámico-grupales de análisis				Valoración de los participantes
	Interés epistémico (IE) o praxeológico (IP)	Racionalidad erudita (RE) o racionalidad académica (RA) o práctica (RP)	Comunicación simbólica (CS) y Comunicación Conceptual (CCo)	Coordinación denotativa (CD) o coordinación connotativa (CC)	Mediante cuestionarios finales
Programa de IE. 2014 Actividad 3: Mapeo del campo de la educación y sus relaciones con la investigación educativa <i>(Desarrollo grupal y descriptivo de un poster conceptual y estéticamente bonito)</i>	IE + IP	RA + RP	CS + CCo	CD + CC	Mediante las ideas de: Permanencia - Cambio- Tensión - Ausencia
Programa de IE. 2023 Actividad 7: Analizando la estructura de fuentes primarias ofrecidas <i>(Identificación y análisis grupal de la estructura teórico-metodológica de buenas fuentes bibliográficas primarias ofrecidas mediante dos esquemas gráficos: la “UVE” de Gowin y la ficha bibliográfica).</i>	IE + IP	RA + RP	CS + CCo	CD + CC	Mediante autoevaluaciones individuales y comentarios de adscriptas escritos sobre: -los aprendizajes logrados, -las cuestiones postergadas o pendientes, -la participación en las tareas grupales y -otras cuestiones.

Cuadro de elaboración propia. Año 2025

EJEMPLIFICACIÓN ANALÍTICA DE PROCESOS DIDÁCTICO-INVESTIGATIVOS EN EL GRADO

La articulación de criterios sintetizados en el Cuadro 3 desde las categorías teórico-praxeológicas denominadas interés, racionalidad, comunicación, coordinación y la valoración de participantes y grupos sobre las C-IDA, fueron analizadas desde las autoevaluaciones estudiantiles e informes institucionales con comentarios de las estudiantes adscriptas. El análisis codificado de esas informaciones empíricas permitió construir datos sobre la coordinación aquí caracterizados por los participantes como una combinación denotativa y connotativa durante la enseñanza en la Licenciatura en Educación en la UNSAM.

Comentarios de estudiantes en la materia Investigación Educativa publicada en la revista RELMIS. 2015

“La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”.

“Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.”

“La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener “El enfoque de ens-investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y “tambaleos”.

Comentarios de estudiantes adscriptas a la materia Investigación Educativa durante el año 2023

“La riqueza de este espacio radica, no solo en mostrar lo que se hizo, sino también en estar abiertos a la escucha de opiniones, de críticas y de devoluciones tanto positivas como negativas.

“Todo lo que producen los/las alumnos/as es material de trabajo en el espacio del aula y en cada clase, eso favorece al compromiso y responsabilidad de los/las estudiantes al realizarlo y de las docentes al revisar cada semana las actividades haciendo su correspondiente devolución”. (Comentarios de V. registrados en su informe de adscripción).

“...la dinámica, la horizontalidad y la circulación de la palabra puede observarse desde el inicio hasta el final de la clase”

“Los y las estudiantes en esta clase, parecen comenzar a comprender que el desafío que tienen por delante es encontrar algo que puedan sentir, que los

apasiona conocer pero que a la vez sea posible de hacerlo en un tiempo específico (la cursada)”.
(Comentarios de C. para su informe de adscripción).

RESULTADOS

-El trabajo ha descripto, analizado y compartido procesos y valoraciones desde una mirada pedagógico-social y grupal sobre diversas C-IDA considerando una complejidad sistémico-interdisciplinaria sustentada en criterios didácticos de comprensión, significación, comunicación y elaboración de saberes y prácticas desplegadas entre los años 1992 y 2025 en el grado y el posgrado universitarios.

-Las concepciones e intenciones desplegadas en cada C-IDA lograron articular la mayoría de las dificultades y expectativas habituales en las relaciones y saberes académicos de los participantes desde marcos y dinámicas grupales situadas en cambiantes y diferentes procesos de enculturación institucional.

-La coordinación de cada intervención diseñó, organizó, reorganizó, analizó y reguló críticamente diversidad de configuraciones y de dispositivos didáctico-grupales sobre los conocimientos, acciones y comunicaciones intra e intergrupales de los participantes como procesos ético-pedagógico-académicos horizontales en la universidad.

-La valoración de los participantes desde sus idiosincrasias, intereses, racionalidades y significaciones sobre las experiencias desarrolladas y acontecimientos investigados permitió modificaciones, críticas, elaboraciones y reconocimientos comprometidos, colaborativos novedosos y, en general, superadores de las individualidades.

DISCUSIÓN

Mi interpretación de los procesos didáctico-investigativos evocados y analizados considera que:

-La coordinación de intervenciones didácticas académicas orientadas hacia la comprensión, comunicación y elaboración con criterios entramados psico-socio-cognitiva, racional y emocionalmente puede desarrollarse adecuadamente mediante estrategias académicas híbridas que combinen, dentro de cada *subcultura grupal*, dispositivos presenciales y virtuales orientados a facilitar producciones creativas dentro y fuera del aula universitaria.

-Un nuevo conocimiento o práctica puede articularse con otros propios más antiguos si el participante encuentra soluciones a dificultades académicas logrando reorientarse desde saberes, intereses, relaciones, sentidos, tiempos o aplicaciones alternativas comparadas, significativas y comprometidas desde el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones.

-En la universidad actual frente a los modos de transición entre las disciplinas, las metodologías y las prácticas aún ligadas al esquematismo disciplinar y a reducciones didáctico-investigativas, persisten múltiples resistencias a la complejidad, a la interdisciplinariedad y a la adecuación biosocial tan necesaria en la formación académico-estudiantil y docente actual. Así, la posibilidad de transferir experiencias didácticas concretas a otros contextos universitarios estaría más vinculada con repensar en forma situada, horizontal, comparada y crítica la complejidad de los desajustes sistémico-curriculares y sus fundamentos epistemo-metodológicos y pedagógico-sociales que a continuar gestionando la educación y la investigación universitarias desde criterios político-económicos y tecno-estadísticos prefigurados procurando, además, armonizar prácticas concretas y metodologías investigativas alternativas.

ANEXO

Se presentan frases textuales completas de los participantes en investigaciones didácticas publicadas y aquí analizadas como casos intrínsecos

Dimensión del posgrado

“...las dificultades expuestas por cada docente fueron sistemáticamente analizadas, solucionadas o redirigidas al comenzar cada encuentro, las “sugerencias” expresadas por los docentes, en muchos casos, permitieron solucionar demandas y replantear aspectos paradójicos inherentes a todo aprendizaje. Además, mostraron que aprender es una cuestión de aproximación permanente, de interés, de confrontación, de descontextualización y recontextualización, de ruptura, de alternancia, de emergencia, de pausa, de retroceso y, sobre todo, de movilización de concepciones”...

“Como se indicó anteriormente, se aplicaron estrategias grupales para el desarrollo de cada actividad. La presentación oral y dirigida a todos los colegas, de lo producido grupalmente en cada actividad, enriqueció el conocimiento general y permitió la crítica colectiva. La presentación diferida y por escrito exigió de los participantes mayores niveles de elabo-

ración, mientras que a la coordinación le exigió una revisión pormenorizada y continua. Este tipo de seguimiento facilitó los procesos de conceptualización y transferencia dentro de cada grupo.”

“Consideramos que esta forma de realizar el seguimiento de tareas fue una de las condiciones clave como para generar entornos didácticos pertinentes para la construcción de vínculos positivos entre docentes y nuevos objetos de conocimiento”...

“Las tareas propuestas procuraron demandar un compromiso creciente de competencias psico – socio – cognitivas en los participantes. Precisamente, la primera actividad grupal “Análisis del diseño curricular de una materia” puso en juego competencias de reconocimiento y de discriminación mientras que las tres últimas: “Preparación y presentación del Trabajo Final”, “Role playing sobre un problema de evaluación en una universidad” y “Autoevaluación” demandaron competencias complejas como integrar, proyectar, crear, criticar y criticarse con argumentos.”...

“Los participantes diseñaron unidades sobre temas y materias diversas como por ejemplo: Integrales (para Matemática II); Misión, Visión y Valores (para Marketing Estratégico); Introducción al Diseño de un Cómic como Medio de Comunicación Gráfica (Medios I); Internacionalización de la Empresa (Comercio Internacional); Aplicaciones de la Oferta y la Demanda (Microeconomía); Escuelas Clásicas (Administración I); Documento Electrónico (Derecho Procesual); Organización (Morfología I); Análisis Descriptivo de Datos Individuales (Estadística); Revolución Industrial (Historia Económica Mundial).”

Otros aspectos y comentarios están publicados en Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE. 2004.

“Apertura, desestructuración, preparación de herramientas”

“Intenso, mucha información para decantar y ver cómo la voy incorporando, contenta”

“Tengo una nueva responsabilidad: antes era inocente. Ahora si hago mal las cosas es por vaga. Repensaré los exámenes. Me desafía este nuevo paso. Decantar todo, también mi ansiedad”

“Contento! Encontré lo que buscaba. Quería un cambio para mis clases: cambiar cantidad de contenidos por calidad y cómo darlos. Antes el contenido regía mi vida docente, ahora no”

“Difícil articular todo y como yo todo lo asocio pienso que es como tener un huevo en las manos: cuidar que no se me escape la clara pero tampoco la yema.

Necesito ayuda”

(Mirando el caracol) “Siento que puedo empezar a cambiar y a crecer tal como las aristas y ramificaciones de este caracol”

“Autocrítica docente. Posibilidades. Aperturas. Como ayudante siempre sentí que las guías se plantean con poca responsabilidad y poca pedagogía. ¿Qué estudiantes estamos formando? Según las clases que demos... está en nosotros cambiar el perfil de los estudiantes “Autocrítica. Compromiso. Motivación para enseñar ciencia”

“Aprendí muchas cosas: responsabilidad y desafío para hacer los cambios. No es fácil”

“Tenemos logo para el próximo simposio (jaja)!. Venía con expectativas bajas y me voy contento. Las cosas propuestas son posibles y podemos mejorar una bocha. Gracias Isabel”

“Estaba con crisis didáctica. Me faltaban herramientas pedagógicas. Me sentía abrumado por la información. Estos días me motivaron para poder cambiar las clases, tanto desde la teoría como desde la práctica”

“Intenso y productivo. Estoy contenta. Nos dábanos cuenta de algunas dificultades pero con estas herramientas vamos a poder repensar la materia. Debemos repensar, a nivel más general, los aspectos necesarios de interacción pero también de superposición entre otras materias.”

Otros aspectos de las evaluaciones grupales sobre las clases y cursos dados en el IIBINTECH están documentados en informes institucionales de la UNSAM.

E: “Cómo valoras la experiencia del PPI en el marco de la materia que dictas?

H.V. “Fue un desafío desde lo organizativo pero sin dudas nos empujó a tener interacciones muy buenas con los profesores de las otras dos materias que de otro modo no hubiesen ocurrido. Este año también se dieron algunas situaciones particulares como la incorporación de un nuevo JTP, que si bien estoy muy conforme con sus aportes, en muchos trabajos lo tuve que acompañar de cerca al ser su primera vez. Por otro lado, el grupo de alumnos de este año fue un poco difícil y al comienzo no se podían establecer lazos de confianza con facilidad, pero la implementación de esta práctica conjunta ayudó a descontracturar su rigidez y permitir generar más participación en las clases. Creo que todavía hay varios aspectos por mejorar, como la asignación de más tiempo a algunas prácticas y modificar otras.

Pero considerando que fue nuestra primera vez en esta implementación “no salió tan mal”.

E: ¿Qué significado le atribuí a esta experiencia tanto desde lo pedagógico como desde lo personal, en relación a los objetivos que planteamos en el Proyecto PPC?

H.V. “Si consideramos que los objetivos del PPC fueron que “los estudiantes pudieran vivenciar situaciones formativas anticipando, gradualmente, desafíos en el campo profesional del ingeniero y el educador” creo que los objetivos fueron cumplidos. Particularmente en los estudiantes de Agrobiotecnología en la elaboración de sus proyectos que debían seguir las consignas planteadas, pudieron cumplir con los objetivos planteados en el proyecto y ejercitaron en los planteos de investigaciones en un marco de desarrollo tecnológico, una demanda que cada vez es más requerida ya no solo en el ámbito privado sino también en el estatal y sin dudas los prepara para ser más competitivos en su futuro campo profesional”.

H.V. “Desde el punto de vista pedagógico me llamó mucho la atención lo útil que fue poder ver tus conocimientos en acción, ya que dejó a la vista muchos errores conceptuales nuestros que de otra manera no se hubiesen podido corregir, hasta incluso se podrían haber arrastrados por mucho tiempo. Además, el hacernos observaciones a lo largo de los planteos generó muchas instancias que permitieron ir evaluando lo aprendido. El hecho de que las intervenciones se hicieran sobre la exposición de los trabajos permitió que las correcciones tuvieran un alcance mayor ya que las dudas que podía tener un alumno podían llegar a ser las mismas que presentara otro y de este modo se podían aclarar para todos.” (Ideas enunciadas en una parte de la entrevista realizada a H.V el día 26-2-2018.

Otros aspectos del proyecto y de su investigación están publicados en RAES, 10(17), 72-86. 2018

Dimensión del grado

“-La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”.

-El humor, como atributo de los grupos: los estudiantes sostienen que estuvo presente a lo largo de toda la cursada y aún en momentos críticos. Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor.

-La observación sistemática como forma de conocer.

-La consideración del campo educativo como disputa de intereses.

-La necesidad de tomar decisiones coherentes entre: disciplinas, diversas corrientes teórico- metodológicas y cuestiones empíricas.

-La comprensión y aprobación de la materia considerada indispensable para poder luego realizar la tesina de grado."

-La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener el grupo íntegro, sin desgranamiento.

-La construcción compartida de saberes entre pares y con los docentes.

-La pertinencia de los materiales bibliográficos y en la presentación y distribución de los contenidos principales mediante Power Point.

-El acompañamiento docente tanto en el desarrollo como en la devolución de trabajos individuales y grupales.

-El enfoque de ens-investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y "tambaleos".

Otros aspectos de la cursada 2014 en Investigación Educativa están publicados en RELMIS, 10 (5), 35-50

"Cuando pensamos en las prácticas docentes desarrolladas en el ámbito universitario, es un desafío despertar y mantener la motivación en los/las estudiantes en el tránsito por esta materia, sin embargo en IE, el interés se ve reflejado en el espacio de *los ateneos*. Es allí donde cada grupo tiene un lugar particular, en el que se toma la palabra y se expone aquello que está en camino a ser aprendido. La riqueza de este espacio radica, no solo en mostrar lo que se hizo, sino también en estar abiertos a la escucha de opiniones, de críticas y de devoluciones tanto positivas como negativas. Estas últimas remiten a una forma de trabajo en la que, las equivocaciones toman un lugar particular para desde allí construir nuevos conocimientos. Todo lo que se trae a los ateneos es producto de lecturas, relecturas y escritura por parte de los/las estudiantes y estas actividades son realizadas en el tiempo dedicado al *trabajo de campo*. Todo lo que producen los/las alumnos/as es material de trabajo en el espacio del aula de cada clase, eso favorece al compromiso y responsabilidad de los/las estudiantes al realizarlo y de las docentes a revisar cada semana las actividades haciendo su correspondiente devolución". .. "A modo de conclusión y teniendo en cuenta mis propósitos como adscripta creo oportuno mencionar que tuve un lugar de participación y escucha en

el equipo docente, lo que me permitió observar y registrar la intencionalidad y organización de cada clase en las intervenciones docentes"

Comentarios de V. registrados en su informe de adscripción.

"En la clase 11, la dinámica, la horizontalidad y la circulación de la palabra puede observarse desde el inicio hasta el final de la clase. Esta clase presenta un PPT que explica los puntos centrales para avanzar en el trabajo final. Está bien detallado y muestra muchos recursos para acompañar el trabajo post clase. Los y las estudiantes parecen sentirse más cómodos con este recurso. Realizan preguntas a partir de la lectura del mismo. Es una clase en la que Isabel trae al diálogo y habilita la aparición de la tensión propia de todo proceso de investigación, pero en la que el recurso del PPT es el acompañamiento didáctico del trabajo. Los y las estudiantes en esta clase, parecen comenzar a comprender que el desafío que tienen por delante es encontrar algo que puedan sentir, que los apasione conocer pero que a la vez sea posible de hacerlo en un tiempo específico (la cursada)".

Comentarios de C. para su informe de adscripción

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal Universitaria.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Diada.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno.
- Bion, W. R. (1996). *Volviendo a pensar: Elementos de psicoanálisis*. Lumen-Hormé.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1), 61–71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900>
- Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas: Dinámicas institu-*

cionales en situaciones críticas. Paidós.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía.* Alianza.

González Casanova, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política.* CLACSO.

Iglesias, A. I. (1992). El perfeccionamiento docente en física desde una perspectiva social. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 14(4), 209–221.

Iglesias, A. I. (2017). *La comprensión de la física en la escuela media.* UNSAM Edita.

Iglesias, A. I. (2025). Didáctica investigativa en la universidad: Apreciaciones pedagógicas y comprensiones múltiples. En A. Cambours de Donini (Coord.), *La universidad en los escenarios de crisis post pandémicos* (Cap. 10). La Nave de los Locos.

Iglesias, A. I., Fresnedo, C. A., & Martínez Larghi, M. J. (2007). Reflexionando sobre una práctica de enseñanza de la ciencia desde la investigación–acción. En *XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: Investigación-acción: teorías y prácticas* (Memorias). Universidad Católica de Córdoba.

Iglesias, A. I., & Orlando, G. (2015). *Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa.* RELMIS, 10(5), 35–50.

Iglesias, A. I., Orlando, G., Fernandino, J., González, M. E., & Valdez, H. (2018). *La formación de ingenieros y pedagogos en la UNSAM: Innovaciones en el marco de un proyecto pedagógico compartido.* RAES, 10(17), 72–86.

Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda.* En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91–115). Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar.* Paidós.

Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educación para la emancipación: Hacia una praxis crítica desde el Sur.* CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional.

Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo crítico. En *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 33–55). Lisboa.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (3.ª ed.). Prometeo Libros.

Rivière, Á. (1986). *Razonamiento y representación.* Siglo XXI.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: Elementos para*

una teoría de la investigación científica. EUDEBA.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Sousa Santos, B. de. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global.* CLACSO.

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

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana.* Alianza.

Wagensberg, J. (Ed.). (2004). *Sobre la imaginación científica.* Tusquets.

Watzlawick, P. (1987). *Teoría de la comunicación humana.* Herder.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación.* Paidós Ibérica.



Modelo para el análisis de datos del operativo nacional de evaluación Aprender: ejemplo de uso de la Regresión Logística Ordinal

Jorge Lorenzo

Resumen

Los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación, son fuente de controversia y generan numerosas discusiones, mayormente en medios de comunicación. Consideramos que esta situación invisibiliza el trabajo que se realiza en la comunidad educativa, especialmente investigadoras/es, que se preocupan por dar sentido a los resultados, analizando los datos desde modelos cuantitativos complejos. No obstante, puede notarse una vacancia en el uso de algunos modelos estadísticos multivariados que resultan apropiados para el tipo de datos que contienen las bases usuarias provistas por el Ministerio de Educación en cada operativo realizado. El presente artículo pretende ofrecer un modelo de análisis basado en la Regresión Logística Ordinal, la cual resulta adecuada para trabajar con variables independientes nominales y una dependiente ordinal. En tal sentido, se propone un ejemplo como modo de acercamiento a este tipo de técnica analítica, con la finalidad de explorar las propiedades del modelo estadístico y discutir las diferencias con otros modelos alternativos.

Jorge Lorenzo

Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: análisis cuantitativo, regresión ordinal, modelo logístico, ejemplo.

Introducción

Desde hace varios años se implementan en Argentina los operativos nacionales de evaluación de estudiantes, con la finalidad de monitorear el rendimiento académico del estudiantado en áreas de conocimiento básicas, generalmente, Lengua, Matemáticas y Ciencias (Mosteiro, 2018). Los resultados de estos operativos despiertan encendidas controversias ni bien se publican dado que, hasta el presente, no se ha registrado una mayoría de estudiantes con rendimiento en un nivel avanzado. Transcurridos los debates, particularmente los que se dan

en los medios de comunicación, la situación queda estancada hasta la aparición de los resultados de nuevas pruebas de evaluación masiva de estudiantes. Esta misma dinámica se observa en evaluaciones internacionales como PISA o ERCE (Rodríguez, et. al. 2018; Rivas, 2015). Los educadores no expertos en análisis cuantitativos, deben conformarse con los informes ejecutivos que se brindan junto con las pruebas, a pesar que las bases usuarias son de dominio público. Solo en el ámbito de la investigación especializada se reportan análisis pormenorizados de aspectos puntuales, muchas veces restringidos a una comunidad particular.

Consideramos que existe una vacancia en los expertos en educación para aplicar modelos de análisis más complejos a estas pruebas, que permitan modelar y comprender patrones de comportamiento en la multiplicidad de datos que aportan los distintos operativos de evaluación de estudiantes (en particular las pruebas Aprender), dada la relevancia de la información disponible para adoptar políticas educativas fundamentadas y para mejorar la gestión de los sistemas educativos, a partir de la evidencia (para una revisión ver Ravela, et. al. 2008). Aplicaciones de análisis multivariados de gran valor para las políticas públicas pueden apreciarse en trabajos que exploran modelos multinivel para encontrar relaciones entre factores que contribuyen a explicar el fracaso escolar (ver Cervini, et. al. 2017). Por otro lado, los distritos y las jurisdicciones escolares pueden servirse de la información que aportan las bases de las evaluaciones Aprender, dado que consta de una matriz de datos de más de 100 variables y 600.000 mil casos. Algunas de esas variables segmentan la base en desagregaciones que pueden ser útiles a las gestiones educativas. No obstante, resulta comprensible que los pedagogos no estén informados de los modelos analíticos que requieren base de datos de estas dimensiones. Sin embargo, la potencia de los ordenadores actuales es suficiente para correr modelos multivariados sobre estas bases con software específico de uso comercial y no comercial. Los modelos analíticos presentan otro tipo de complejidad, más relacionadas a las técnicas estadísticas posibles según el tipo de datos que proveen las bases usuarias (Castro y Lizasoain, 2012).

El trabajo interdisciplinario entre los encargados del gobierno de las instituciones y los técnicos en análisis de datos educativos, cobra una especial relevancia por la disponibilidad de datos abiertos a partir de la sanción de la ley 26.899 (Nakano y Azrilevich, 2017). En este marco se encuadra el presente artículo, que intenta mostrar las potencialidades de una técnica

poco utilizada en el análisis de datos educativos: la regresión logística ordinal. Para ello, se desarrolla un ejemplo que intenta mostrar las posibles aplicaciones de dicho modelo, a partir de algunas variables del operativo Aprender 2023. Este artículo se encuadra en lo que Montero y León (2005) describen como estudio de tipo instrumental, en tanto propone la adaptación de un modelo estadístico a datos educativos abiertos.

Modelos de clúster y regresión para variables nominales y ordinales

La base de datos del Aprender 2023 nos ofrece muchas variables nominales que, por definición, es la escala de medición más elemental dado que se trata solo de un sistema clasificatorio. Son pocas las técnicas multivariadas que pueden aplicarse a este tipo de datos. En este sentido, una de las técnicas más usadas en ciencias sociales para mapear el comportamiento de múltiples variables en espacios dimensionales, es el Análisis de Componentes Principales (ACP), que es una técnica estadística que se utiliza para reducir la dimensionalidad de un conjunto de datos y para identificar las direcciones (componentes principales) en las que los datos muestran mayor variabilidad. Sin embargo, el ACP está diseñado específicamente para variables continuas y no es adecuado para variables nominales de manera directa. Una alternativa para trabajar con modelos de esta complejidad es la recodificación de las variables nominales. Es decir, aplicar transformaciones para convertirlas en variables numéricas. El siguiente problema a resolver es asegurar que todas las variables estén en la misma escala, lo cual se resuelve mediante la normalización de los datos. Todo este procedimiento supone una dificultad importante en el momento de interpretar los resultados, v.g. dar sentido a las dimensiones alcanzadas en las soluciones finales.

Ante el inconveniente de aplicar modelos de componente principales, se opta por otros basados en tablas de contingencia múltiples, el más frecuentes es el siguiente: Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), que es una técnica de correlación. Se trata de la extensión del Análisis de Correspondencias Simple (ACS) a múltiples variables categóricas. Permite representar gráficamente asociaciones entre categorías de diferentes variables en un espacio de menor dimensión, similar al Análisis de Componentes Principales (ACP) pero para datos categóricos. La solución final del modelo permite visualizar relaciones entre múltiples variables categóricas. Otros modelos son conocidos como Log-lineales, que son técnicas de

regresión. En muchos casos, se trata de extensiones del modelo de regresión de Poisson que permite analizar relaciones entre varias variables categóricas mediante una representación logarítmica de las frecuencias esperadas en una tabla de contingencia. Descompone los efectos principales e interacciones entre las variables y se usa en estudios de independencia y asociación en tablas de contingencia de varias dimensiones. Ambas técnicas permiten analizar datos categóricos de manera multivariada, pero mientras el ACM se enfoca en encontrar asociaciones y patrones de correlación, los modelos log-lineales buscan explicar relaciones de dependencia entre las variables en un marco de regresión.

Un caso particular de los métodos Log-lineales, es la regresión logística ordinal, que es una técnica estadística utilizada para modelar relaciones entre una variable dependiente categórica ordenada y una o más variables independientes. Se aplica en contextos donde la variable de respuesta presenta un orden inherente, pero las distancias entre categorías no pueden asumirse iguales (Agresti, 2010). La regresión logística ordinal ha sido ampliamente utilizada en estudios de ciencias sociales (Long, 1997; Menard, 2002, Hosmer, Lemeshow y Sturdivant, 2013).

En los operativos Aprender, las métricas de rendimiento se traducen a una escala ordinal, cuyas categorías son: por debajo del básico, básico, satisfactorio y avanzado. Los puntos de corte para estas categorías se explican en el apartado metodológico del operativo. Aquí nos interesa señalar la posibilidad de tratar el rendimiento académico como una variable dependiente ordinal. Como mencionamos anteriormente, otras variables se miden en escalas nominales dicotómicas. En este contexto, la regresión logística ordinal se presenta como un modelo de análisis adecuado para los datos disponibles.

El modelo matemático de la regresión logística ordinal puede resumirse como sigue: Sea Y una variable categórica ordinal con J categorías ordenadas ($Y \in \{1, 2, \dots, J\}$). La regresión logística ordinal modela la probabilidad acumulada de que la respuesta Y sea menor o igual a una categoría dada j : La regresión logística ordinal modela la probabilidad acumulada de que la respuesta Y sea menor o igual a una categoría dada j :

$$\text{Log}PY \leq jPY > j = j + 1x_1 + 2x_2 + \dots + kx_k$$

Donde

$P(Y \leq j)$: es la probabilidad acumulada de que la respuesta esté en la categoría j o inferior,

α_j : representa un umbral específico de cada categoría,

β_k : son los coeficientes asociados a las variables independientes X_k ,

X_k : cada una de las variables categóricas.

Este es el modelo logit acumulativo con el que trabaja el software SPSS, y asume que los efectos de los predictores son constantes en todas las categorías de la variable dependiente. Es decir, la relación entre cada par adyacente de categorías es similar en términos de los logaritmos de la razón de probabilidades, lo que implica la restricción de proporcionalidad de la razón de probabilidades o paralelismo (para una revisión de estos conceptos ver McCullagh, 1980).

Aplicar la regresión logística ordinal requiere considerar algunos supuestos que pueden resumirse como sigue: a) las categorías de la variable dependiente deben poseer un orden lógico, aunque las distancias entre ellas sean desconocidas; b) la razón de probabilidades debe ser proporcional, esto significa que los coeficientes (β_k) deben ser los mismos en todas las categorías de la variable dependiente, (Brant, 1990); c) no debe existir dependencia entre los casos analizados; y d) los predictores no deben estar altamente correlacionados. Los supuestos c y d son los más difíciles de cumplir, aunque su violación no es restrictiva para el análisis. De sospechar dependencia y multicolinealidad, se debe proceder con un cuidadoso análisis descriptivo previo de los datos (un tratamiento detallado de estos supuestos puede encontrarse en Hosmer, Lemeshow y Sturdivant, 2013).

Propuesta del modelo

Para ejemplificar la aplicación de un modelo de regresión logística basado en algunas variables del operativo Aprender, en esta sección se describirán las variables seleccionadas junto con el esquema conceptual de dicho modelo. Entre las variables independientes escogidas para el modelo se tomaron las diferentes preguntas agrupadas en la categoría uso del tiempo libre. Aquí, el alumnado responde a una serie de preguntas, que son: a) Usar redes sociales; b) Ver series, películas o videos; d) Leer libros que no te dieron tus maestras o maestros de la escuela; e) Realizar actividades artísticas, deportivas, físicas o juegos al aire libre; f) Juntarte con amigas y amigos; g) Jugar de manera digital (online u offline); h) Aprender idiomas fuera de la escuela; i) Crear contenidos para redes sociales (YouTube, Twitch, Instagram, TikTok, etc.). Este conjunto de variables fue medida en

una escala nominal cuyas principales categorías de respuestas fueron: 1= SI, 2= NO; para los casos en donde no hubo respuesta, aparecen con multimarca, o no disponible, se usaron valores negativos en su codificación por defecto en la base usuaria. En este sentido el filtrado de las respuestas adecuadas para el análisis se realizó mediante la condición de respuesta ≥ 1 . La otra variable independiente fue Sector de Gestión de la escuela, cuya codificación fue: 1=Estatal y 2=Privado; aunque la base no tiene otra codificación, el filtrado de casos se realizó excluyendo casillas vacías.

La variable dependiente utilizada para este ejemplo fue el desempeño en lengua, medido según las siguientes categorías: 1=Por debajo del básico; 2=Básico; 3=Satisfactorio; y 4=Avanzado. A partir del filtrado de las variables independientes, la base no tuvo casos en los que no se registraran respuestas en la variable dependiente.

Conceptualmente, el modelo pretende estimar probabilísticamente, la categoría de pertenencia en los niveles de lectura alcanzado, a partir de la combinación de actividades realizadas (o no) durante el tiempo libre por parte del estudiantado. Por lo tanto, Y es el nivel de desempeño en lectura medido en una variable ordinal; X_j son las diferentes variables independientes correspondiente al uso del tiempo libre; α_j y β_k son los parámetros a estimar en el modelo.

Desarrollo del ejemplo

En la tabla 1 se muestra el total de casos disponibles del total de la base usuaria, luego que se realizara el filtrado de casos en las variables dependientes. Para la variable independiente no se registraron casos nulos o vacíos.

Tabla 1

Total de casos analizados por sector de gestión

	Frecuencia	Porcentaje
Estatal	467308	72,8
Privado	174698	27,2
Total	642006	100,0

Nota: la tabla muestra la cantidad de casos analizados en el modelo, según distribución proporcional por nivel de gestión, luego de filtrar los datos.

Puesto que, para los análisis realizados con SPSS sobre la base usuaria, se usa la codificación por defecto, la tabla 2 reproduce las etiquetas y las referencias a las variables utilizadas en el modelo de regresión.

Tabla 2

Referencias de las etiquetas de las variables independiente y dependientes

Variable Dependiente		
Idesemp	Desempeño en Lengua	Ordinal
Variables Independientes		
sector	Sector de Gestión	Nominal
ap05a	Usar redes sociales	Nominal
ap05b	Ver series, películas o videos	Nominal
ap05c	Leer libros que no te dieron tus maestras o maestros de la escuela	Nominal
ap05d	Realizar actividades artísticas, deportivas, físicas o juegos al aire libre	Nominal
ap05e	Juntarte con amigas y amigos	Nominal
ap05f	Jugar de manera digital (online u offline)	Nominal
ap05g	Aprender idiomas fuera de la escuela	Nominal
ap05h	Crear contenidos para redes sociales (YouTube, Twitch, Instagram, Tik-Tok, etc.)	Nominal

Nota: en esta tabla, la primera columna muestra la etiqueta abreviada de las variables tal como se muestra en las bases usuarias. La segunda columna corresponde a la denominación completa de la variable, y la tercera columna la escala de medición correspondiente.

El primer paso luego de ejecutar la regresión ordinal es verificar la información de ajuste de los modelos. Los valores tabulares en este caso son fundamentales para evaluar si el modelo propuesto es útil. La tabla 3 muestra el ajuste del modelo según lo presenta SPSS.

Tabla 3

Parámetros de ajuste del modelo

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2LL	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	61382,011			
Final	13591,258	47790,753	9	0,000

Nota: la siguiente tabla muestra la utilidad del modelo incluyendo predictores, junto con su nivel de significación.

Aquí puede verse el Modelo nulo (solo intersección), y el modelo final (con predictores). El modelo final muestra la diferencia entre ambos. En las columnas encontramos desglosado el logaritmo de la verosimilitud (-2LL), el valor de Chi-cuadrado, los grados de libertad y el nivel de significación. El logaritmo de la verosimilitud es una medida de ajuste del modelo, en este sentido es similar a la suma de cuadrados de los residuos en la regresión lineal. Si el modelo nulo es la predicción más elemental y el modelo final es la predicción incluyendo las variables independientes, se espera un cambio en el valor de este parámetro: que sea menor a medida que se incluyen los predictores. En otras palabras, si se toma como medida de error, se espera que el modelo final muestre un valor menor. La distancia entre los modelos se pondera con el estadístico Chi-cuadrado. Este valor representa la diferencia entre los dos modelos (nulo vs. final); un valor grande de chi-cuadrado sugiere una mejora sustancial. El nivel de significación es el valor p asociado a chi-cuadrado; si $p < 0.05$, podemos concluir que nuestro modelo con predictores es significativamente mejor que el modelo nulo. En este ejemplo, tenemos que la inclusión de los predictores mejora la capacidad predictiva del modelo. Esto es, un resultado significativo nos dice que al menos una de las variables independientes está relacionada con la variable dependiente ordinal. La magnitud de chi-cuadrado da una idea de cuán fuerte es esta relación en conjunto, la reducción en el logaritmo de la verosimilitud indica cuánta incertidumbre se ha eliminado al incluir los predictores.

De la tabla anterior se desprende que al introducir las variables independientes se ha mejorado la capacidad predictiva del modelo. Corresponde ahora verificar la bondad de ajuste. SPSS proporciona dos pruebas importantes: Pearson y Desvianza, la tabla 4 muestra estos estadísticos tal como lo presenta el software.

Tabla 4
Bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	6764,517	1515	0,000
Desvianza	6690,914	1515	0,000

Nota: la bondad de ajuste del modelo evalúa la capacidad predictiva del modelo propuesto

Aquí es importante entender un aspecto poco intuitivo: a diferencia de la prueba chi-cuadrado presentada en

el ajuste del modelo, en estas pruebas de bondad de ajuste se espera no obtener resultados significativos ($p > 0.05$). Esto tiene una explicación lógica. La prueba de Pearson compara las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas según nuestro modelo, y esto es una forma de medir la discrepancia entre lo que predice nuestro modelo y lo que realmente ocurre en los datos. Un nivel de significación $p > 0.05$, indica que no hay diferencias significativas entre las predicciones del modelo y los datos observados. Del mismo modo, la prueba de Desvianza, que es una alternativa a la prueba de Pearson, utiliza el criterio de razón de verosimilitud. Siguiendo este razonamiento, un nivel de significación $p > 0.05$, resulta favorable para el modelo. En nuestro análisis nos encontramos con valores de bondad de ajuste significativos, por lo cual entenderíamos que el modelo no se ajusta bien a los datos. Pero esto tiene una explicación; las pruebas de bondad de ajuste son sensibles al tamaño de la muestra y al número de patrones de covariables. Si se tienen muchas combinaciones posibles de variables independientes los resultados son menos confiables. En el ejemplo que estamos desarrollando es necesario considerar que la base de datos donde se corrió el modelo tiene más de seis mil casos; con muestras grandes, las pruebas de bondad de ajuste tienden a volverse significativas con mucha facilidad. Esto ocurre porque estas pruebas son muy sensibles al tamaño de la muestra, lo que puede llevarnos a rechazar modelos que en realidad son útiles en la práctica. En otras palabras, con muestras grandes, estas pruebas pueden detectar diferencias tan pequeñas entre el modelo y los datos que, aunque sean estadísticamente significativas, podrían no ser prácticamente relevantes. En casos, de muestras grandes y pruebas de bondad de ajuste significativas, se debe considerar medidas alternativas de ajuste, tales como los pseudo R-cuadrado (Cox y Snell, Nagelkerke, McFadden). Estos indicadores pueden mostrar un ajuste aceptable, incluso si las pruebas de bondad de ajuste son significativas. En este ejemplo los valores de pseudo R-cuadrado se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Pseudo R-cuadrado

Cox y Snell	0,108
Nagelkerke	0,117
McFadden	0,045

Nota: la tabla muestra los tres estadísticos que ofrece el software SPSS para expresar el porcentaje de varianza explicada por el modelo.

Al analizar la bondad de ajuste y el pseudo R-cuadrado, se aprecia que el modelo predictivo planteado no es el más adecuado, aunque el porcentaje de varianza explicada (~11%) en el contexto de todas las variables que incluye el Operativo, no es menor. Es decir, el modelo intenta predecir el nivel de rendimiento lector solo a partir de ocho variables que describen el uso del tiempo libre, y el sector de gestión de la escuela (siendo estas, variables dicotómicas). En este contexto es que se afirma que la proporción de varianza explicada es estadísticamente importante. No obstante, corresponde profundizar en la lectura de los estadísticos de la tabla 5. Los pseudo R-cuadrado en regresión ordinal no pueden interpretarse exactamente como el R-cuadrado tradicional de la regresión lineal. Sin embargo, nos dan una idea de la magnitud del efecto o la fuerza de la asociación entre las variables predictoras y la variable dependiente. Los valores tabulados sugieren que el modelo está explicando una cantidad relativamente modesta de la variación en la variable dependiente. Concretamente, valores alrededor del 0.1, representa un efecto pequeño. Sin embargo, hay varios factores importantes a considerar: a) con muestras grandes ($n > 6000$) sugiere que estos efectos, aunque pequeños, son robustos. Con una muestra tan grande, es menos probable que estos resultados se deban al azar. El valor más bajo de McFadden (0.04) no es inusual, ya que este índice tiende a producir valores más conservadores. Valores entre 0.2 y 0.4 se considerarían ya bastante buenos, así que 0.04 indica un efecto pequeño, pero no necesariamente insignificante. Resumiendo, las variables independientes están explicando aproximadamente el 11% de la variación en la variable dependiente. Aunque el efecto es pequeño, con una muestra de más de 6000 casos, podemos confiar en que este efecto es real y no producto del azar. Si se quisiera mejorar el modelo se debería explorar posibles interacciones entre las variables existentes, y verificar si alguna de las variables independientes podría tener una relación no lineal con la variable dependiente (para una revisión de estos conceptos ver Fullerton, 2009; O'Connell, 2006).

Corresponde ahora recorrer los valores de tabla con la estimación de parámetros, para saber qué variables contribuyen a la relación, y cómo se interpreta el ordenamiento de las variables. En la tabla 6 se muestran las estimaciones de los parámetros en la regresión ordinal según SPSS.

Tabla 6
Estimación de parámetros

		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.
Umbral	[ldesemp = 1]	-2,858	0,015	36466,189	1	0,000
	[ldesemp = 2]	-1,488	0,014	10719,082	1	0,000
	[ldesemp = 3]	0,259	0,014	333,874	1	0,000
Ubicación	[sector=1]	-1,012	0,006	24774,489	1	,000
	[sector=2]	0	.	.	0	.
	[ap05a=1]	0,410	0,009	1902,485	1	0,000
	[ap05a=2]	0	.	.	0	.
	[ap05b=1]	,040	0,008	22,310	1	0,000
	[ap05b=2]	0	.	.	0	.
	[ap05c=1]	0,135	0,006	522,415	1	0,000
	[ap05c=2]	0	.	.	0	.
	[ap05d=1]	0,003	0,008	,139	1	0,709
	[ap05d=2]	0	.	.	0	.
	[ap05e=1]	-0,373	0,007	2506,915	1	0,000
	[ap05e=2]	0	.	.	0	.
	[ap05f=1]	0,405	0,006	4114,543	1	0,000
	[ap05f=2]	0	.	.	0	.
	[ap05g=1]	0,121	0,006	382,032	1	0,000
	[ap05g=2]	0	.	.	0	.
	[ap05h=1]	-0,566	0,006	8473,989	1	0,000
	[ap05h=2]	0	.	.	0	.

Nota: la tabla muestra la estimación de los parámetros para cada una de las variables incluidas en el modelo. La primera columna contiene las etiquetas de las variables, cuya denominación completa se mostró en la tabla 2.

La estructura de la tabla que muestra SPSS, organiza las filas en dos secciones principales. Umbrales: representan los puntos de corte entre las categorías de nuestra variable dependiente ordinal. Si tenemos 4 niveles en la variable dependiente, veremos 3 umbrales (el número de categorías menos 1). Ubicación: lista las variables independientes dicotómicas. Para cada una, SPSS muestra una categoría de referencia

(generalmente codificada como 0) y compara con la otra categoría (codificada como 1). Para cada fila, la tabla muestra: a) Estimación (β) o coeficiente de regresión, b) Error estándar, c) Estadístico de Wald o prueba de significación, d) Grados de Libertad y e) Significación estadística. En este ejemplo se ha omitido la columna para el Intervalo de confianza (95%).

Las variables que contribuyen significativamente a la relación, son aquellas que en la columna Significación (Sig.), muestran un valor $p < 0.05$. El signo del coeficiente (Estimación) indica la dirección del efecto. Si es positivo aumenta la probabilidad de estar en categorías más altas, de ser negativo, aumenta la probabilidad de estar en categorías más bajas.

En el ejemplo los umbrales nos indican los puntos de corte. De este modo, -2,858 es el punto donde los sujetos tienden a pasar de la categoría 1 a la 2. Para las variables independientes: Sector alcanza la significación estadística ($p < 0,00$), su coeficiente es negativo (-1,012), sugiriendo que los alumnos en esa categoría tienen mayor probabilidad de estar en niveles más bajos. Para la variable Realizar actividades artísticas, deportivas, físicas o juegos al aire libre (ap05d), la variable no alcanza un nivel de significación estadística ($p = 0,709$), por lo cual se considera que no tiene efecto sobre la variable dependiente.

El ordenamiento de las filas tiene un propósito lógico. Primero los umbrales, ordenados de menor a mayor categoría; luego las variables independientes, en el orden en que fueron introducidas en el modelo. Esto da coherencia para entender los resultados del modelo. Los umbrales en una regresión ordinal representan los puntos de corte en la escala logística donde la probabilidad de estar en una categoría cambia a la siguiente. Con cuatro niveles de desempeño, tenemos tres umbrales que marcan estas transiciones: $\text{ldesemp } 1 = -2.858$; este primer umbral marca el punto de transición entre “por debajo del básico” y “básico”. El valor negativo nos indica que se necesita una puntuación logística relativamente baja para superar el nivel más bajo. En otras palabras, cuando la combinación de las variables independientes produce un valor menor a -2.858 en la escala logística, es más probable que el estudiante esté en la categoría “por debajo del básico”. Luego, $\text{ldesemp } 2 = -1.488$, el segundo umbral representa el punto de transición entre “básico” y “satisfactorio”. El valor sigue siendo negativo, pero es mayor que el anterior, lo que indica que se necesita una puntuación logística más alta para alcanzar el nivel satisfactorio. Cuando la puntuación logística está entre -2.858 y -1.488, es más probable

que el estudiante esté en el nivel “básico”. Finalmente, $\text{ldesemp } 3 = 0.259$, es el tercer umbral, que marca la transición entre “satisfactorio” y “avanzado”. Es interesante notar que este es el único valor positivo, lo cual indica que se necesita una puntuación logística más alta para alcanzar el nivel avanzado. Cuando la puntuación logística está entre -1.488 y 0.259, es más probable que el estudiante esté en el nivel “satisfactorio”, y cuando supera 0.259, es más probable que esté en el nivel “avanzado”. La distribución de estos umbrales marca un punto importante sobre la escala de desempeño: la distancia entre el primer y segundo umbral es 1.37 unidades logísticas (-1.488 - (-2.858)); la distancia entre el segundo y tercer umbral es 1.747 unidades logísticas (0.259 - (-1.488)), lo cual indican que la transición entre niveles no es equidistante en la escala logística. En otras palabras, se requiere un mayor “salto” para pasar de satisfactorio hacia avanzado, que para pasar de por debajo del básico a básico. La escala discrimina bien entre los diferentes niveles de desempeño, ya que los umbrales están claramente separados entre sí.

Continuando con las siguientes filas de la tabla, incorporamos las variables sector de gestión y uso de redes sociales. La estimación para el sector estatal (categoría 1) es -1.012, mientras que para el sector privado (categoría 2) es 0 por ser la categoría de referencia. Este coeficiente negativo nos dice algo importante: los estudiantes de escuelas estatales (comparados con los de privadas) tienen una mayor probabilidad de estar en categorías más bajas de desempeño. Esto es; manteniendo todas las demás variables constantes, estar en una escuela estatal reduce en 1.012 unidades el logaritmo de las probabilidades acumuladas de alcanzar un nivel más alto de desempeño. Para la variable “Usar redes sociales”, la estimación para quienes Sí usan redes sociales (categoría 1) es 0.410, mientras que para quienes NO usan (categoría 2) es 0 por ser la categoría de referencia. Este coeficiente positivo nos indica que los estudiantes que usan redes sociales tienen mayor probabilidad de estar en categorías más altas de desempeño. Específicamente, usar redes sociales aumenta en 0.41 unidades el logaritmo de las probabilidades acumuladas de alcanzar un nivel más alto de desempeño.

Relacionando estas estimaciones con los umbrales anteriores (-2.858, -1.488, 0.259): para un estudiante de escuela estatal que usa redes sociales, su puntuación logística base sería: $(-1.012) + (0.410) = -0.602$. Esta puntuación nos ayuda a predecir en qué nivel de desempeño es más probable que se

encuentre el estudiante. Puesto que -0.602 está por encima de -1.488 pero por debajo de 0.259, este estudiante tendría mayor probabilidad de estar en el nivel “satisfactorio”. En cambio, para un estudiante de escuela privada que usa redes sociales: $(0) + (0.410) = 0.410$. Como 0.410 es mayor que 0.259, este estudiante tendría mayor probabilidad de estar en el nivel “avanzado”.

La función de enlace Logit nos indica que estamos trabajando con el logaritmo natural de las probabilidades acumuladas, lo que significa que para obtener probabilidades reales necesitaríamos transformar estos valores usando la función exponencial. Para convertir estos valores en probabilidades que podamos interpretar fácilmente, se utiliza la función exponencial (e^x). Para nuestro ejemplo: un estudiante de escuela estatal que usa redes sociales:

Valor logit = -1.012 (estatal) + 0.410 (usa redes) = -0.602

Para calcular las probabilidades acumuladas, se toma cada umbral (U), usando la fórmula:

$$P(Y \leq k) = e^{(U_k - X)} / (1 + e^{(U_k - X)})$$

Donde:

U_k : es el valor del umbral

X: valor logit (-0.602 para uso de redes sociales)

Al aplicar esta fórmula para cada nivel se obtiene:

Por debajo del básico:

$$P(Y \leq 1) = e^{(-2.858 - (-0.602))} / (1 + e^{(-2.858 - (-0.602))}) = e^{(-2.256)} / (1 + e^{(-2.256)}) \approx 0.095 \text{ o } 9.5\%$$

Básico o inferior:

$$P(Y \leq 2) = e^{(-1.488 - (-0.602))} / (1 + e^{(-1.488 - (-0.602))}) = e^{(-0.886)} / (1 + e^{(-0.886)}) \approx 0.292 \text{ o } 29.2\%$$

Satisfactorio o inferior:

$$P(Y \leq 3) = e^{(0.259 - (-0.602))} / (1 + e^{(0.259 - (-0.602))}) = e^{(0.861)} / (1 + e^{(0.861)}) \approx 0.703 \text{ o } 70.3\%$$

Calculando las probabilidades específicas para cada nivel, se obtiene:

$$\text{Por debajo del básico} = P(Y \leq 1) = 9.5\%$$

$$\text{Básico} = P(Y \leq 2) - P(Y \leq 1) = 29.2\% - 9.5\% = 19.7\%$$

$$\text{Satisfactorio} = P(Y \leq 3) - P(Y \leq 2) = 70.3\% - 29.2\% = 41.1\%$$

$$\text{Avanzado} = 1 - P(Y \leq 3) = 1 - 0.703 = 29.7\%$$

Interpretación práctica: para un estudiante de escuela estatal que usa redes sociales, las probabilidades de estar en cada nivel son:

9.5% de probabilidad de estar por debajo del básico

19.7% de probabilidad de estar en nivel básico

41.1% de probabilidad de estar en nivel satisfactorio

29.7% de probabilidad de estar en nivel avanzado

Comparado con un estudiante de escuela privada que usa redes sociales, se aplican los mismos cálculos con valor logit = $0 + 0.410 = 0.410$. Obtendríamos en este caso:

3.8% de probabilidad de estar por debajo del básico

10.2% de probabilidad de estar en nivel básico

35.5% de probabilidad de estar en nivel satisfactorio

50.5% de probabilidad de estar en nivel avanzado

Esta comparación nos muestra claramente el efecto del sector escolar: los estudiantes de escuelas privadas tienen una probabilidad mayor de alcanzar el nivel avanzado (50.5% vs 29.7%) cuando se mantiene constante el uso de redes sociales.

Para continuar con este ejemplo, repasaremos el modelo de regresión en SPSS interpretando la ecuación de regresión para las siguientes variables relevantes; Variable dependiente: nivel de desempeño en lengua (1=Por debajo del básico, 2=Básico, 3=Satisfactorio, 4=Avanzado). Variables independientes: a) sector de gestión (1 = Estatal (-1.012), 2 = Privado (0, categoría de referencia), b) Usar redes sociales (1 = Sí (0.410), 2 = No (0, categoría de referencia), c) Juntarte con amigas y amigos (1 = Sí (-0.373), 2 = No (0, categoría de referencia), d) Jugar de manera digital (1 = Sí (0.405), 2 = No (0, categoría de referencia), e) Aprender idiomas fuera de la escuela (1 = Sí (-0.566), 2 = No (0, categoría de referencia). Umbrales: $\theta_1 = -2.858$ (transición a básico), $\theta_2 = -1.488$ (transición a satisfactorio), $\theta_3 = 0.259$ (transición a avanzado).

Tomando como referencia un caso específico; un estudiante con el siguiente perfil: Escuela estatal (sector=1), Usa redes sociales (ap05a=1), Se junta con amigas y amigos (ap05e=1), Juega de manera digital (ap05f=1); Aprende idiomas fuera de la escuela (ap05h=1). Su valor logit total es igual a $(-1.012) + (0.410) + (-0.373) + (0.405) + (-0.566) = -1.136$

Calculando las probabilidades acumuladas usando la función exponencial:

Probabilidad de estar en “por debajo del básico” o inferior:

$$P(Y \leq 1) = e^{(-2.858 - (-1.136))} / (1 + e^{(-2.858 - (-1.136))}) = e^{(-1.722)} / (1 + e^{(-1.722)}) \approx 0.151 \text{ o } 15.1\%$$

Probabilidad de estar en “básico” o inferior:

$$P(Y \leq 2) = e^{(-1.488 - (-1.136))} / (1 + e^{(-1.488 - (-1.136))}) = e^{(-0.352)} / (1 + e^{(-0.352)}) \approx 0.413 \text{ o } 41.3\%$$

Probabilidad de estar en “satisfactorio” o inferior:

$$P(Y \leq 3) = e^{(0.259 - (-1.136))} / (1 + e^{(0.259 - (-1.136))}) = e^{(1.395)} / (1 + e^{(1.395)}) \approx 0.802 \text{ o } 80.2\%$$

Probabilidades específicas para cada nivel:

Por debajo del básico = 15.1%

Básico = 41.3% - 15.1% = 26.2%

Satisfactorio = 80.2% - 41.3% = 38.9%

Avanzado = 100% - 80.2% = 19.8%

Sintetizando, para un estudiante con este perfil específico, las probabilidades predichas son:

15.1% de probabilidad de estar por debajo del básico

26.2% de probabilidad de estar en nivel básico

38.9% de probabilidad de estar en nivel satisfactorio

19.8% de probabilidad de estar en nivel avanzado

La mayor probabilidad (38.9%) corresponde al nivel satisfactorio, seguido por el nivel básico (26.2%). Esto sugiere que, con esta combinación de características, el estudiante tiene más probabilidades de alcanzar un nivel de desempeño intermedio. Si ahora modificamos el perfil del estudiante, de modo que en la variable sector de gestión corresponde a escuela privada, las probabilidades cambian en el siguiente sentido. Primero, los valores umbrales se mantienen, esto es: $\theta_1 = -2.858$ (transición a básico), $\theta_2 = -1.488$ (transición a satisfactorio), y $\theta_3 = 0.259$ (transición a avanzado). Pero para este nuevo perfil, el valor logit total es: a) Escuela privada (sector=2): 0 (categoría de referencia), b) Usa redes sociales (ap05a=1): 0.410, c) Se junta con amigas y amigos (ap05e=2): 0 (categoría de referencia), d) Juega de manera digital (ap05f=1): 0.405, e) Crear contenidos para redes sociales (ap05h=2): 0 (categoría de referencia). Su valor logit total = $0 + 0.410 + 0 + 0.405 + 0 = 0.815$.

Calculando las probabilidades acumuladas usando la función exponencial para cada nivel:

Probabilidad de estar en “por debajo del básico” o inferior:

$$P(Y \leq 1) = e^{(-2.858 - 0.815)} / (1 + e^{(-2.858 - 0.815)}) = e^{(-3.673)} / (1 + e^{(-3.673)}) \approx 0.025 \text{ o } 2.5\%$$

Probabilidad de estar en “básico” o inferior:

$$P(Y \leq 2) = e^{(-1.488 - 0.815)} / (1 + e^{(-1.488 - 0.815)}) = e^{(-2.303)} / (1 + e^{(-2.303)}) \approx 0.091 \text{ o } 9.1\%$$

Probabilidad de estar en “satisfactorio” o inferior:

$$P(Y \leq 3) = e^{(0.259 - 0.815)} / (1 + e^{(0.259 - 0.815)}) = e^{(-0.556)} / (1 + e^{(-0.556)}) \approx 0.364 \text{ o } 36.4\%$$

Ahora podemos calcular las probabilidades específicas para cada nivel:

Por debajo del básico = 2.5%

Básico = 9.1% - 2.5% = 6.6%

Satisfactorio = 36.4% - 9.1% = 27.3%

Avanzado = 100% - 36.4% = 63.6%

Sintetizando, este nuevo perfil muestra una distribución de probabilidades muy diferente al caso anterior. Observemos los cambios más significativos: La probabilidad de estar en nivel avanzado aumentó a 63.6% (comparado con el 19.8% del perfil anterior). Este incremento sustancial se debe principalmente a: Estar en una escuela privada (eliminando el efecto negativo de -1.012 del sector estatal), No tener presente la condición Crear contenidos para redes sociales (eliminando el efecto negativo de (-0.566)). Las probabilidades de estar en niveles más bajos disminuyeron considerablemente:

Solo 2.5% de probabilidad de estar por debajo del básico (vs 15.1% anterior)

6.6% de probabilidad de estar en nivel básico (vs 26.2% anterior)

27.3% de probabilidad de estar en nivel satisfactorio (vs 38.9% anterior)

Esta comparación nos permite ver claramente cómo el sector escolar y la ausencia de factores con coeficientes negativos tienen un impacto sustancial en el desempeño esperado. El perfil actual tiene una probabilidad mucho mayor de alcanzar niveles más altos de desempeño, especialmente el nivel avanzado.

Discusión

La intención de este artículo ha sido mostrar las propiedades de un modelo estadístico particular, la regresión logística ordinal, para el análisis de datos categóricos (nominales y ordinales), tal y como se obtienen de las bases de datos usuaria del Operativo Aprender. Hemos aplicado este modelo como ejemplo, tomando un conjunto de variables independientes relativas al uso del tiempo libre y la gestión escolar, y como variable dependiente el nivel de rendimiento lector. Puesto que la intención fue mostrar las bondades del modelo estadístico, es que no se avanzó con ninguna explicación teórica del impacto que pudieran tener los distintos modos de usar el tiempo libre sobre el desempeño en lengua. Como se mostró en la presentación de los resultados, el conjunto de variables independientes escogidas, explican un porcentaje modesto de la varianza sobre el rendimiento lector. Por lo tanto, con una guía teórica apropiada y con hipótesis a priori derivadas de la misma, el modelo estadístico se

muestra como una herramienta versátil para toda una gama de variables categóricas contenidas en las bases usuarias disponibles. En otras palabras, la regresión logística ordinal, es una base metodológica sólida para indagar en profundidad aspectos relacionados al desempeño académico mediante una combinación de variables teóricamente orientada, que permitan: a) mejorar los ajustes del modelo, b) optimizar los parámetros a estimar, y c) aumentar la proporción de varianza a explicar.

Otra ventaja que conviene señalar es la facilidad de aplicación en comparación con otros modelos multivariados que requieren transformaciones sobre las variables originales, tal el caso del ACP. Por otro lado, las ecuaciones de regresión generadas por el software requieren que los valores de probabilidad sean obtenidos de los valores logísticos originales. En tal caso, la función de transformación de programabilidad que ofrece SPSS permite automatizar todo el cálculo. En este sentido, el software también permite ejecutar programas de Python para el mismo propósito.

Finalmente, este ejemplo intenta mostrar que la selección de un modelo apropiado, puede servir para explotar mucha información de las bases disponibles de los operativos de evaluación de estudiantes. Muchas preguntas, que no necesariamente surgen del campo de la investigación educativa, sino más bien de las gestiones, pueden reunir a educadores sin experticia y expertos en análisis de datos en una sinergia de trabajo, en donde los primeros proponen las preguntas pertinentes, y los segundos modelizan las respuestas en función de la información empírica disponible. Consideramos que este será en un futuro un ámbito de trabajo que construya saberes a partir del ejercicio de la interdisciplina, especialmente a partir de la progresiva difusión de herramientas de inteligencia artificial dedicada a crear códigos para el análisis estadístico, especialmente en software que hasta el presente no han sido amigables a los científicos sociales (v.g. R o Python).

Referencias

- Agresti, A. (2010). *Analysis of ordinal categorical data* (2.^a ed.). John Wiley & Sons.
- Brant, R. (1990). Assessing proportionality in the proportional odds model for ordinal logistic regression. *Biometrics*, 46(4), 1171–1178.
- Castro, M., & Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: Minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 131–148. <http://www.jstor.org/stable/23766443>
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2017). Repitencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina: Los datos del TERCE. En R. Cervini (Comp.), *El fracaso escolar: Diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. xx–xx). Universidad Nacional de Quilmes.
- Fullerton, A. S. (2009). A conceptual framework for ordered logistic regression models. *Sociological Methods & Research*, 38(2), 306–347. <https://doi.org/10.1177/0049124109346162>
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (3.^a ed.). John Wiley & Sons.
- Long, J. S. (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Sage Publications.
- McCullagh, P. (1980). Regression models for ordinal data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 42(2), 109–142.
- Menard, S. (2002). *Applied logistic regression analysis* (2.^a ed.). Sage Publications.
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. (2016–2024). Bases usuarias de los Operativos Aprender. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Montero, I., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115–127.
- Mosteiro, C. E. (2018). Las evaluaciones Aprender en Argentina: Algunas reflexiones respecto a su definición de calidad. X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/x-jornadas/actas/MosteiroPONMesa20.pdf>
- Nakano, S., & Azrilevich, P. A. (2017). El acceso abierto y la implementación de la Ley 26.899 en la Argentina. En VII Conferencia Internacional sobre Bibliotecas y Repositorios Digitales de América Latina.
- O'Connell, A. A. (2006). *Logistic regression models for ordinal response variables* (Vol. 146). Sage Publications.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M., & Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita* (Documento de Trabajo N.º 40). PREAL.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países* (2000–2015). CIPPEC.
- Rodríguez, L. R., Vior, S. E., & Más Rocha, S. M. (2018). *Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina* (2016–2018). *Educação & Realidade*, 43, 1405–1428.



Construcción de conocimiento en educación en tiempos de "asfixia" a la ciencia: desafíos teóricos, metodológicos y políticos

Entrevista al Dr. Alberto Palasi Director Normalizador IICHHS

¿Qué preocupaciones, debates y/o temáticas se están generando a partir de la situación actual de la investigación en los espacios de producción de conocimiento y en el instituto del que forma parte?

El IICHHS fue concebido desde líneas y áreas de investigación en relación a la comunicación, la educación, el arte, los derechos humanos y la construcción de conocimiento que promuevan una sociedad más justa y equitativa. Todas esas áreas se están viendo avasalladas por posturas simplistas y de censura que se vierten desde los gobiernos de ultraderecha y de grupos autoritarios. Esto también está provocando una disminución importante en los deseos de producción de conocimiento en el país. Concretamente nuestro instituto se encuentra en proceso de normalización, es decir que, después de haber construido las normas de funcionamiento y luego de la convocatoria a participar en la investigación en red a diferentes investigadores de ciencias humanas y sociales, está en condiciones de realizarse el concurso para elegir futuro director/a y presentar una lista para las elecciones de su consejo directivo. Es nuestro deseo, desde la creación del instituto, el ser una Unidad Ejecutora de CONICET y trabajar de forma de doble dependencia. CONICET se halla actualmente en un momento muy crítico debido a su desfinanciamiento provocado por el actual gobierno nacional, por este motivo la posibilidad de la doble dependencia se ve lejos de realizarse en este contexto desfavorable para

la investigación en general y en ciencias sociales en particular.

En este marco ¿cuáles considera que son los sentidos y aportes sociales que se requieren de la investigación en este momento histórico?

En este momento histórico es necesario trabajar fuertemente sobre lo político de las instituciones en general y de las universidades y el CONICET en particular. Para mí es obligatorio producir conocimiento en las áreas mencionadas, pero junto con la comunidad. Creo que el error más grande que tuvimos, y esto es una autocrítica como investigador(es), es habernos encerrado en islas donde no se le dio participación a una gran parte de la comunidad. Ahora más que nunca "sacar la universidad (y las investigaciones)" a la calle es nuestro deber para reflexionar con la comunidad lo que se está construyendo y todo lo que se puede perder si se sigue en esta dirección.

¿Qué búsquedas teóricas, metodológicas y políticas se están llevando a cabo desde el instituto del que forma parte?

Las líneas del IICHHS donde se aloja cada investigador/a y desde donde se plantea trabajar en red son: Derechos Humanos: conflictos y luchas; Creación y recepción artística; Tramas socio-urbanas: conflictos, políticas y experiencias; Procesos educativos y

formativos; Comunicación y cultura; Problemáticas socio-ambientales y sanitarias; Economía política; derecho y sociedad; Saberes populares, científicos y tecnológicos: producción, recepción y reflexión; Diversidad, minorías y opresión. El año pasado se subvencionaron las siguientes propuestas de trabajos de investigación en red: a) La realización de un libro colectivo en formato de e-book, denominado: La memoria interpelada en el sur global frente a los desafíos

actuales, b) Posgrado: “Políticas, organizaciones y sostenimiento a la investigación” impartido por el Dr. Edgardo Carniglia y un conversatorio dirigido a los investigadores del IICHS. También desde el instituto se auspiciaron diferentes actividades como cursos de posgrados y encuentros científicos que permitieron el trabajo en red que creemos indispensable para la construcción de conocimiento en ciencias sociales.

Entrevista al Dr. Enrique Carniglia Investigador de la Universidad Nacional de Río Cuarto

1. ¿Qué preocupaciones, debates y/o temáticas se están generando a partir de la situación actual de la investigación en los espacios de producción de conocimiento y en el instituto del que forma parte?

Las siguientes respuestas provienen de una muy extensa experiencia personal de investigación en, entre otras problemáticas, la comunicación y el desarrollo como así, más recientemente, tanto de la coordinación de un proyecto de creación de un instituto de investigación de doble dependencia pública (CONICET-UNRC) como de la dirección del mismo durante sus seis primeros años (2019-2024): ISTE (Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas) con sede en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Las preocupaciones, hoy intensas y sostenidas en el tiempo, focalizan las condiciones institucionales de una investigación socio-científica hoy en crisis por la emergencia de un nuevo ciclo de deterioro ahora por desfinanciamiento, deslegitimación y precarización del trabajo específico.

En este sentido, en un artículo colectivo en prensa recordamos que, desde la institucionalización de la investigación durante el siglo XX, las ciencias sociales y las humanidades atravesaron al menos once coyunturas, muy diferentes en avances y retrocesos, dentro de un sistema argentino de ciencia, técnica y educación superior con marcado predominio de la actividad estatal y/o pública a cargo de las universidades, el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y otros organismos especializados:

- el surgimiento de las ciencias sociales con la actividad de las cátedras universitarias en la transición entre los siglos XIX y XX;
- el comienzo de la tardía institucionalización plena entre 1950 y 1960 con el reconocimiento como áreas de conocimiento del sistema académico

y la creación de organismos extrauniversitarios (CONICET, INTA, INTI, CNEA, etc.);

- el devastador golpe de estado de 1966, con la “noche de los bastones largos” como fenómeno icónico, que obligó a la renuncia y el exilio de numerosos investigadores;

- la intervención de las instituciones científicas y académicas durante el gobierno democrático de 1973-1974;

- la dictadura de 1976-1983 con grave reducción de la investigación en las universidades, crecimiento del CONICET con autonomía limitada por la intervención del poder político, posición marginal de las ciencias sociales en la creación de institutos y desarrollo de los centros académicos independientes;

- la restauración democrática entre 1983 y 1990 con fuertes restricciones presupuestarias,

- la década de 1990 con el fortalecimiento del CONICET, orientado por las reformas definidas desde organismos internacionales de crédito, el aumento de la cantidad de docentes-investigadores en las universidades nacionales y la posterior crisis del CONICET;

- la reestructuración del sistema científico-técnico, luego de la crisis del 2001 y hasta el año 2014, mediante la expansión, el crecimiento presupuestario y la profundización de los vínculos entre el CONICET y las universidades nacionales;

- la fuerte restricción del presupuesto específico entre 2015 y 2019;

- la relativa recuperación de la actividad científica entre 2019 y 2023 con la aprobación de una Ley

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación hacia el final del período; y

- la nueva crisis emergente en 2024 por ajuste presupuestario, restricción de becas y no ejecución de financiamientos, entre otros problemas, en un escenario de deslegitimación del Estado que alcanza a todas instituciones del sistema de ciencia, técnica y educación superior.

En este marco, los debates actuales apuntan a la definición e implementación de estrategias políticas, como por ejemplo una mayor integración entre los organismos específicos, para sostener condiciones de resistencia y resiliencia -esto es, capacidades de agenda, discurso y agencia- en las investigaciones de las disciplinas y los campos de conocimiento sobre la sociedad, la cultura y los seres humanos. Estas estrategias imprescindibles interpelan a los actores, las organizaciones y el conjunto del sistema de ciencia, técnica y educación superior pues de ellas depende la relativa autonomía y puesta en valor de la investigación financiada con recursos públicos.

2. En este marco ¿cuáles consideran que son los sentidos y aportes sociales que se requieren de la investigación en este momento histórico?

Hoy, más que nunca, la investigación socio-científica debiera priorizar, aunque no de manera excluyente, su aporte al desarrollo de los diferentes territorios argentinos con transformación productiva, inclusión social, participación política, diversidad cultural y sustentabilidad ambiental. Este desarrollo multidimensional debe atravesar las escalas local, provincial, nacional y regional de los territorios.

3. ¿Qué búsquedas teóricas, metodológicas y políticas se están llevando a cabo desde el instituto del que forma parte?

El ISTE (Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas) comprende a alrededor de cien investigadores distribuidos en proporciones similares según su pertenencia como docentes-investigadores a las cinco facultades de la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto) o al CONICET en posiciones de investigadores, becarios y personal de apoyo.

Las seis líneas de investigación del instituto de doble dependencia (CONICET-UNRC) comprenden programas y proyectos de investigación sobre las siguientes problemáticas que focalizan, entre otras cuestiones, dos dimensiones de la investigación

educativa:

- tierras de la región y ordenamiento territorial
- estructura y dinámica socio-territorial
- territorialización del desarrollo en Córdoba
- comunicación social y transformaciones regionales
- cambio educativo: políticas, instituciones y formación docente
- enseñanza y aprendizaje en disciplinas y contextos diversos

Un PUE (Proyecto de Unidad Ejecutora), con cinco años de implementación y financiado por el CONICET, integra a las seis líneas de investigación del ISTE. Se denomina Dinámicas sociales, territoriales y educativas en el sur de Córdoba. Transformaciones y tendencias, 2021-2025 y procura los siguientes objetivos específicos:

Caracterizar, en el proceso de globalización/descentralización del capitalismo, los modelos de desarrollo en términos de la producción, el empleo y las heterogeneidades socio-territoriales en Argentina y el sur de Córdoba.

Analizar las transformaciones multiescales relacionadas con el ordenamiento territorial regional y en la relación urbano-rural en particular.

Estudiar los actores, la estructura y la dinámica histórica y actual que explican las transformaciones territoriales del sur de Córdoba en términos sociales, políticos, económicos y ambientales.

Visualizar las transformaciones regionales asociadas a los procesos comunicacionales y la irrupción de la digitalización de la sociedad.

Comprender las dinámicas de las políticas, programas y prácticas educativas orientadas al reconocimiento de derechos.

Analizar prácticas, dimensiones y actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje en disciplinas y contextos diversos a fin de promover transformaciones educativas.

Sistematizar el conocimiento generado sobre las dinámicas sociales, territoriales y educativas en términos de relaciones entre disciplinas y campos de conocimiento.

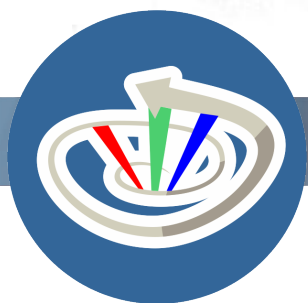
Proponer líneas interpretativas y criterios para la construcción de políticas públicas y otras iniciativas vinculadas a las problemáticas sociales, territoriales y educativas del sur de Córdoba identificadas.

Por otra parte, esta diversidad de líneas de investigación reconoce diversas experiencias y genera múltiples proyectos, bajo distintas modalidades (extensión, vinculación tecnológica, transferencia, consultoría, etc.), en al menos catorce clases de servicios de ciencia y técnica, a saber:

- 1) evaluaciones de políticas educativas;
- 2) diseño y realización de censos y encuestas sociodemográficas para organismos oficiales;
- 3) capacitación y asesoramiento sobre metodología de la investigación en ciencias sociales.
- 4) diseños y otros aportes a la gestión territorial de espacios rurales y franjas urbano-rurales;
- 5) planificaciones estratégicas para aglomeraciones urbanas;
- 6) actividades de valoración de la historia local y regional;
- 7) iniciativas de sensibilización sobre problemas sociales en públicos diversos;
- 8) promociones de la organización comunitaria para el desarrollo local;
- 9) diseños pedagógicos y curriculares para instituciones educativas de distinto nivel;
- 10) planificaciones de procesos comunicacionales en organizaciones públicas y comunitarias;
- 11) asesoría en políticas de gestión editorial.
- 12) relevamientos de cadenas productivas en ramas de la agroindustria;
- 13) atención de demandas de formación específica provenientes de empresas, organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil; y
- 14) asesoramiento sobre políticas impositivas y de gestión de cooperativas.

En síntesis, la actual crisis de las ciencias sociales y las humanidades -por desfinanciamiento, deslegitimación y precarización del trabajo- demanda estrategias pertinentes, coherentes y viables de visibilidad, credibilidad y legitimación del conocimiento socio-científico. Sin embargo, esta lógica preocupación coyuntural no debiera opacar el rol clave de los organismos de ciencia, técnica y educación superior en el desarrollo nacional.

Río Cuarto, Argentina, mayo 2025



Alfarería

Tipo de construcción: grafito sobre papel

Medidas: 29.5 x 20.5 cm

Año: 2021

Nombre de autora e institución/organización/ espacio desde el que se desarrolla:

Elaboración de imagen: Noelia Soledad Barrios;

Contenido original: Gabriela Melina E. Luciano; Noelia Soledad Barrios; Universidad Nacional de San Luis; Facultad de Ciencias Humanas; Profesorado

Universitario en Lengua y Literatura;

Asignatura: Investigación Educativa en Lengua y Literatura

Interrogantes y preocupaciones que dieron origen al trabajo

Esta experiencia se desarrolló en el marco del espacio Pedagógico Investigación Educativa en Lengua y Literatura del cuarto año del Profesorado Universitario en Letras, cuyo principal objetivo pedagógico es promover en lxs estudiantes la apropiación y construcción de saberes fundamentales acerca de la Investigación Educativa, para que mediante un proceso

dialogico se desarrollen aproximaciones sucesivas a la praxis investigativa, desde la construcción del oficio de lxs Docentes Investigadores y como proceso que nutre la producción de conocimientos situados y emancipadores de sus prácticas docentes.

Esta imagen recupera la metáfora del alfarerx como mediadora en la comprensión de lo que consideramos el corazón de la propuesta pedagógico didáctica de este espacio, la praxis investigativa. Es junto a ella que logramos abordar sus múltiples dimensiones y generar múltiples preguntas en las que se relacionan los procesos educativos y aquellos vinculados a la construcción de conocimiento. Asociar la idea de la investigación educativa a un hacer artesanal, va más allá de solo vincularla, y es que nos permite recuperar los espacios de reflexión que fortalecen al docente en su proceso formativo como sujeto con derecho a la investigación, como docente investigador y desde un rol clave en la transformación y el movimiento de la sociedad.

Proceso/modo de desarrollo de la producción

¿Cómo comenzamos este diálogo entre imagen, texto y contexto?

Volver a trabajar la propuesta de esta asignatura nos hizo problematizar en cada año, la idea de hoja de ruta, como camino ya trazado, en consistencia con el modo en que onto-epistemológicamente, concebimos a la praxis investigativa del acontecer en educación y a nuestra propia práctica docente.

Es por ello que nos propusimos (y aún proponemos) esta imagen junto al programa como coordenadas de un mapeo, pensado con otrxs y que fuimos y vamos resignificando en el transcurrir de la asignatura (un trazado colectivo y reflexivo que cartografía la asignatura como territorio), con la intención de habitar un lugar que deje espacio para la construcción de un “nosotrxs”, que problematice y genere conocimientos en el encuentro y con cada cohorte.

Inspiradas en un principio fundamental de la epistemología latinoamericana que enunciara alguna vez Paulo Freire; “la cabeza piensa donde los pies caminan”, buscamos co-construir con lxs estudiantes una experiencia formativa anclada en el oficio de docente investigadrx, para describir, comprender y/o transformar sus prácticas en territorio asumiendo un posicionamiento crítico situado. En el que hablar de Deseo, Derecho, “Lenguajear” -lenguaje y emocionar- (Maturana, 1996, p 85), emancipación y Transformación sean pilares en la construcción de la

autoestima política y de la legitimidad epistémica; bajo el cielo de la Cruz del Sur y sobre un Suelo, que es Territorio y Paisaje a la vez.

La imagen forma parte del material de estudio, que, a la vez, sintetiza los sentidos que fue tomando la asignatura, permitiendo condensarlos para comprender los posicionamientos tanto de estudiantes como de docentes y generar acuerdos comunes. De esta articulación emergió y emerge con cada cohorte la posibilidad de re- conceptualizar la Investigación Educativa de manera situada, resignificación que fue parte del proceso de la asignatura y que se pone en tensión junto a lxs estudiantes.

Palabras clave: investigación educativa – artesanía – praxis investigativa

Referencias bibliográficas:

Enriquez, P. (2008). Cap. 1 Discusiones iniciales para estudiar el docente investigador. El docente-investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo. San Luis. Ediciones LAE.

Grosfoguel, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Tabula Rasa, núm. 19.

Noé, L. F. (2020). El Arte entre la tecnología y la rebelión. En torno al 68'. Buenos Aires: Argonauta.

Freire, P. (1996). Cartas a Cristina. Buenos Aires: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2019). Epistemologías del Sur. Madrid. Editorial AKAL.

Maturana, H. (1996). *Entrevista segunda: convivir para conocer. La razón de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen ediciones.

Contactos:

gabime.luciano@gmail.com
barriossn@gmail.com

