



# encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 6, Nº1  
**JUNIO**  
**2025**  
Mendoza  
Argentina



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS

ICE  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSN 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 6 - N°1  
JUN - NOV

2025

Mendoza  
Argentina

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

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

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>



**Datos de Revista - Journal'sInformation**  
**ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación**

**ISSN 2718-8035 | V6 Nº1 –JUNIO / NOVIEMBRE 2025**

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: [revuentoeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revuentoeduc@ffyl.uncu.edu.ar)

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

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook:<https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>  
[revuentoeduc@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revuentoeduc@ffyl.uncu.edu.ar)

**El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:**

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

**Proceso de evaluación por pares:** Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

**"¿Qué es el acceso abierto?**

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un período de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-aberto>

**Política de acceso abierto:** Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos\\_publicaciones\\_colecciondebolsillo\\_07\\_derechos\\_economicos\\_sociales\\_culturales.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf)
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto.  
<https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto [https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin\\_sp.pdf](https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf)
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto [https://ictlogy.net/articles/bethesda\\_es.html](https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html)
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfdora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

**Política de detección de plagio:** Se utiliza el software Plagiis (<https://www.plagiis.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

**Aspectos éticos y conflictos de interés:** Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lineson Good PublicationPractice" (CommitteeonPublicationsEthics: COPE). Para másdetalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

**Política de preservación:** La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recuperación ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: [revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar)

**ENCUENTRO EDUCATIVO.** Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.

Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales —No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.



Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza):

<http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.



## Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. [lcruzgarrette@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:lcruzgarrette@ffyl.uncu.edu.ar)

### EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

**Beatriz Barchini**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

### GESTIÓN OJS

**Facundo Price**, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

### ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

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

Maquetación: Camila Britos Polastri, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

### COMITÉ EDITORIAL

Dra. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

### COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina



Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

## Pares evaluadores del VOLUMEN 6 N°1

- ID Álvaro Guaymás Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Ana María Zoppi Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- ID Inês Ferreira de Souza Bragança Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Lía Stella Brandi. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- ID Liana Farfan Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.
- ID María Adela García Álvarez Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- ID María Leticia Tacconi Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- ID Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez secretaria de Educación Distrital, Bogotá, Colombia.
- ID Tatiana Sabrina Barboza Universidad Nacional de Nordeste, Argentina.
- ID Paula Ripamonti Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.



# Índice

Presentación | *Presentation* | Apresentação

Lorena Cruz.....	9
------------------	---

## ***DOSSIER***

### **PRESENTACIÓN DEL DOSSIER**

Investigación educativa en redes y colectivos de educadores | Educational Research in Networks and Groups of Educators

Mónica Oudín   Rita Torchio   Elena Barroso .....	14
---	----

### **INTRODUCCIÓN AL DOSSIER**

Acerca del posicionamiento de quien investiga sobre y desde la escuela | About The Position of Those Who Research on and from Within Schools

Rita Torchio .....	21
--------------------	----

Pedagogías en territorio. Cartografías narradas de los “oficios del borde”, una investigación en red. | Territorial Pedagogies. Narrated Cartographies of the | “Trades of the Edge”, Networked Research | Pedagogias no território. Cartografiasnarradas dos “óffícios da borda”, umapesquisaem rede

Valeria Metzdorff   Marina Viceconte.....	29
---	----

La Red de Investigación Educativa de Misiones (Argentina). Trayectoria, Aprendizajes y Reflexiones | EducationalResearch Network from Misiones (Argentina). Trajectory, Learning and Reflections | Rede de Pesquisa Educacional de Misiones (Argentina). Trajetória, Aprendizados e Reflexões

Alicia Mónica Oudin   Ana María Zoppi   Sonia Szilak Sonia   Eduardo Julián Medeiro   Mirtha Ganduglia   Gabriela Gómez.....	59
--	----



¿Qué papel cumplen las redes y colectivos docentes en la consolidación del saber pedagógico en contextos socioculturalmente diversos? | What role do teachernetworks and collectivesplay in theconsolidationofpedagogicalknowledge in socioculturally diverse contexts? | Qual o papel das redes e coletivos de professoresnaconsolidação do conhecimento do professoremcontextossocioculturaisdiversais?

**Lizeth Marcela Díaz Becerra .....**.....**79**

#### **MISCELÁNEA**

El Centro Comunitario de Desarrollo Humano “Otra mirada”: Una experiencia en una Universidad Intercultural | TheCommunity Center for Human Development “Another Look”: Anexperience at an Intercultural University | O Centro Comunitário de Desenvolvimento Humano “OutroOlhar”: experiênciaemumaUniversidade Intercultural

**Mayra Moreno López | María Soledad Angulo Aguilazocho | Célida del Carmen Rodrigo Félix | José Ángel Vera Noriega.....**.....**96**

Las prácticas de enseñanza de inglés en dos escuelas públicas de la ciudad de Mendoza | English teaching practices in two public schools in the city of Mendoza | Práticas de ensino de inglês em duas escolas públicas da cidade de Mendoza

**Loana Lombardozzi.....**.....**126**



# Presentación

Lorena Cruz<sup>1</sup>

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica en el marco del conocimiento como un bien público y a la que hemos denominado Encuentro Educativo inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objetos de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpellarse para transformar.

---

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

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

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



# Presentation

Lorena Cruz<sup>2</sup>

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

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection form the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamérica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

---

<sup>2</sup> Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

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



Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar



# Apresentação

**Lorena Cruz<sup>3</sup>**

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos Encontro Educativo, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que refletem a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

---

<sup>3</sup> Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

*DOSSIER*

## PRESENTACIÓN DEL *DOSSIER*

# Investigación educativa en redes y colectivos de educadores

*Educational Research in Networks and Groups of Educators*

**Mónica Oudín<sup>1</sup>**

**Rita Torchio<sup>2</sup>**

**Elena Barroso<sup>3</sup>**

Afirma András Schiff (2018) que “en la música de Bach no existe la melodía ni el acompañamiento. Lo que hay son voces, *Stimmen* en alemán. Las voces son independientes y todas tienen el mismo derecho de existir, tal como en una buena sociedad”. Acordamos con esta idea porque el reconocimiento de esta diferencia y, a la vez, de lo que es común a todxs es lo que define una comunidad. Por tanto, reconocer el derecho de cada una de las voces diferenciadas que componen lo social en su combinación y coordinación es lo que da identidad a lo colectivo.

Esta idea de lo común atravesada por la diferencia intrínseca de sus partes constituyentes se encuentra, en estos tiempos, disputada. En particular, por

---

1 [moudin@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:moudin@fceqyn.unam.edu.ar)

Universidad Nacional de Misiones; Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales; Red de Investigación Educativa; Argentina.

2 [ritatorchio@gmail.com](mailto:ritatorchio@gmail.com)

Universidad Nacional de Villa María; Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE); Argentina.

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

Universidad Nacional de Cuyo; Facultad de Filosofía y Letras; Red de Investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación; Argentina.

las propuestas neoliberales que, por un lado, atacan al Estado de bienestar y, por otro, no se cansan de insistir que “nosotros” puede volverse un pronombre peligroso, tal como lo alertaba Sennett (2000) hace más de dos décadas atrás.

Ahora bien, este fenómeno no es algo desconocido en estas latitudes, es más, parecería que cada vez cobra más fuerza la imagen del “péndulo argentino”, esa oscilación histórica entre dos extremos antagónicos en términos políticos y que se constituye como una constante de la historia argentina (Alessio y Duhalde, 2024).

Por ello, nos resulta importante recordar que, en nuestro país, en la década de los 90, en el momento pendular hacia la implementación de políticas neoliberales en la región y, como expresión de resistencia, surge el *Movimiento Pedagógico Nacional* que busca transformar la realidad educativa a partir de la creación de colectivos, nodos y redes que ejerzan incidencia en el diseño de las políticas educativas. De tal modo, en el año 1999, por iniciativa de la *Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte”* de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), se constituye la *Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa* (Red DHIE). Posteriormente, esta misma red da origen al *Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela*, y en él se comunican las diferentes redes, nodos y grupos que investigan sobre la praxis a escala nacional y, también, iberoamericana.

A lo largo de los años, estas prácticas han producido un corpus teórico fértil. Desde las voces de los participantes se concibe que la docencia construye conocimiento colectivo, cooperativo y entre pares siendo la interrogación colectiva sobre el hacer una cuestión central de esta pedagogía.

Asimismo, desde el *Colectivo argentino* comprendemos que la investigación educativa implica recorrer un arduo trabajo a través del cual,

Al mismo tiempo que intentamos algunas respuestas desde lo teórico y lo empírico, hacemos aportes a la escuela y, simultáneamente, modificamos nuestra mirada sobre el mundo y sobre nuestra manera de hacer docencia, transformándonos nosotros mismos. Así, nuestra práctica investigativa

pretende promover la capacidad crítica, tanto en nosotros como en los sujetos con quienes trabajamos. (Colectivo Argentino, 2009, p. 101)

Investigamos para desnaturalizar lo injusto y desigual y en ese derrotero devenimos “otrxs”. Así, estamos ante un nuevo paradigma de las ciencias sociales, en el cual, lo emancipatorio orienta tanto la acción como la reflexión sobre la práctica (Zoppi, 2010).

Investigamos en épocas de ataque a la educación pública, contienda que se expresa en las partidas universitarias congeladas y en la desactualización salarial que sufrimos, pilares que garantizan el sostenimiento y desarrollo del sistema universitario público argentino.

Sin embargo, resistimos. Lo hacemos con *la esperanza entre los dientes*—al decir de John Berger— y con la terquedad necesaria para reconocer nuestras diferencias y, a la vez, lo que es común a todxs, ya que en lo singular y en lo mancomunado reside nuestra fuerza como Colectivo. Resistimos, nos encontramos, nos *enredamos*, investigamos colegiadamente y ofrecemos, en el formato de este dossier, nuestros conocimientos pedagógicos. Por, sobre todo, buscamos ejercer nuestro derecho a problematizar la realidad que vivimos (Sirvent, 2018).

El Dossier “Investigación educativa en redes y colectivos de educadores”, primera parte, reúne huellas y voces de quienes en algún momento compartieron el camino pedagógico de investigar en red.

Acorde con nuestra concepción de “red”, desarrollamos un conjunto de prácticas que consolidan la idea del trabajo colectivo y cooperativo.

En ese sentido, formamos parte activa del Colectivo Iberoamericano de Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la Emancipación. En ese contexto, llevamos a cabo encuentros trianuales, en que se presentan todas nuestras producciones. El último se realizó tomando como sede nuestro país, específicamente la Ciudad de Salta, en el mes de agosto de 2024.

Allí participamos desde nuestra identidad nacional como Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela. En este nivel, llevamos a cabo un trabajo continuo de intercomunicación a

través de diferentes actividades. La más relevante es la concreción de encuentros anuales de discusión de nuestras producciones pedagógicas, a través de la misma dinámica de lectura entre pares que compartimos en el Colectivo Iberoamericano. En el transcurso del presente año este Encuentro Nacional, el número XV se llevará a cabo en la Provincia de Misiones, actuando como organizadora en este caso la REDINE (Red de Investigación Educativa de Misiones).

En un Encuentro Nacional anterior, llevado a cabo en la Provincia de Mendoza, bajo la organización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, se acordó aprovechar el espacio de esta Revista Encuentro Educativo, para publicar algunos de los trabajos presentados.

Por ello en el siguiente Encuentro Iberoamericano de Salta fueron seleccionados algunos de los que aquí se presentan. Específicamente se focalizó en el eje temático “Redes de Educadores”. Así fueron priorizados para este Dossier, entre las comunicaciones presentadas: una, de una autora colombiana (es el caso de Lizeth Marcela Díaz Becerra) y otra de autores de una Red Nacional (es el caso del trabajo de Oudin y otros de la REDINE).

Al recorrer estos cuatro artículos encontrarán: en la introducción, Rita Torchio comparte la posición que asume como investigadora cuando realiza esta praxis sobre y desde la escuela. Luego, Valeria M. Metzdorff y Marina Viceconte, pertenecientes a la Red de Formación docente y narrativas pedagógicas, de la Universidad de Buenos Aires, desarrollan una cartografía narrada desde el territorio. En su artículo exploran los alcances y posibilidades de los dispositivos de documentación narrativa implementados en red. En tercer lugar, Alicia Mónica Oudin, Ana María Zoppi, Sonia Szilak, Eduardo Julián Medeiro, Mirtha Ganduglia y Gabriela Gómez, pertenecientes a la Red de Investigación Educativa (REDINE) de Misiones, reflexionan sobre los orígenes de esta Red en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y los modos de organización y funcionamiento de la misma en torno a la relación entre práctica e investigación educativas. Ponen el acento en el desarrollo de los Encuentros provinciales de investigación educativa y en la valoración que de los mismos hacen sus participantes. Ampliamos la escala

de Nuestra América para leer a Lizeth Marcela Díaz Becerra, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, quien nos explica el papel que cumplen las redes y colectivos docentes en la consolidación del saber pedagógico en contextos socioculturalmente diversos. La autora aporta, desde su investigación documental, a los procesos de subjetivación que configuran al maestro como sujeto político en RED.

En estas páginas buscamos otra valoración de la organización en comunidad al acercarnos a la utopía arendtiana de comprender que una comunidad que se nombra como tal, concibe que

Nadie podía ser feliz si no participaba en la felicidad pública, que nadie podía ser libre si no experimentaba la libertad pública, que nadie, finalmente, podía ser feliz o libre si no participaba y tenía parte en el poder público" (Arendt, 2006, p. 352).

Este modo de comprender la felicidad individual con la pertenencia a un orden público colectivo nos permite pensar el "nosotrxs" como aquello que ata y entrama lo personal con lo social y, de este modo, lo vuelve público.

## Referencias

- Alesso, S., & Duhalde, M. (2024). Como el agua y el aceite: Derecho a la educación y neoliberalismo. En D. Filmus (Comp.), *iAfueral!: El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo*. Editorial FEDUN.
- Arendt, H. (2006). ¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna. En *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Caparrós.
- Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la Escuela. (2009). Investigación educativa: ¿Qué es investigar en o desde la escuela? En Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la Escuela, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (pp. 94–104). Noveduc.
- Duhalde, M. (2009). El proceso de construcción de la identidad del trabajador de la educación, en el marco de la relación entre formación docente e investigación educativa. *X Encuentro Nacional de la Red DHIE, IV Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen investigación desde las Escuelas*, Santa Fe, Argentina.
- Schiff, A. (2018, 15 de junio). *Conferencia sobre las variaciones Goldberg* [Video]. Sala Pierre Boulez. [Video ya no disponible].  
<https://www.boulezsaal.de/en/online/video/323583/BachIntroductionItalianConcerto%252526FrenchOverture>

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sirvent, M. T. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12–29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6549436.pdf>

Zoppi, A. (2010). La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación. *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y Monografías de los Posgrados*, (12), 1–10. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

<https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista12/articulos/articulo2.pdf>

## INTRODUCCIÓN AL *DOSSIER*

# Acerca del posicionamiento de quien investiga sobre y desde la escuela<sup>1</sup>

*About The Position of Those Who Research on and from Within Schools*

**Rita Torchio<sup>2</sup>**

No en el oleaje  
ni en las rompientes  
donde el mar  
nos ensordece,  
es al borde del arroyo  
donde se aprende  
a escuchar lo que en la vida  
es solo temblor, lo que apenas  
se susurra.

**Hugo Mujica (XXVI, 2023)**

En el marco de mis estudios doctorales, tomé la decisión de conceptualizar desde qué lugar me posiciono al investigar sobre y desde la escuela, es decir, tuve la necesidad de nombrar, de poner en palabras el suelo que piso y desde el cual construyo conocimientos. Atahualpa Yupanqui<sup>3</sup>lo nombraba como el

---

1Una primera versión de esta escritura se publicó en Duhalde, Miguel y Alessio, Sonia. La escuela pública construye democracia y derechos humanos: Congreso Pedagógico 50 años de CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

2 [ritatorchio@gmail.com](mailto:ritatorchio@gmail.com) Universidad Nacional de Villa María, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Córdoba.

Miembro de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE)

<https://orcid.org/0000-0001-6272-9524>

3Véase Atahualpa Yupanqui, Un río que no cesa de cantar

[https://www.youtube.com/watch?v=jWr\\_uFYgDdc&t=0s&ab\\_channel=AtahualpaYupanquiOficial](https://www.youtube.com/watch?v=jWr_uFYgDdc&t=0s&ab_channel=AtahualpaYupanquiOficial)

*paisaje que se habita*, y con esta expresión se refería a un significado profundo que opera como la memoria: nos recuerda de dónde venimos.

Con este sentir me acerco al agua, al río. Me dejo afectar por lo que me provoca. Permanezco en su orilla, buscando la sensibilidad necesaria para escuchar lo que su fluir tiene para decirme.

### **Lo que el río hace**

Nos situamos a la orilla de un río para intentar escuchar, como leímos en el epígrafe, tanto el temblor como lo que nos susurra y, así, poder respirar su atmósfera y sentirnos parte de él.

En octubre de 2023, en el Teatro Astros de la Ciudad de Buenos Aires, se encuentra en escena una obra producida por el Complejo Teatral de Buenos Aires y dirigida por las hermanas Marull que lleva por nombre *Lo que el río hace*. Quizás parte de la atracción que tiene el guión resulte de la invitación a sentirnos río. Así lo explican las autoras<sup>4</sup>:

Vengo al río, no vengo a mirar el río (...). Cuando vengo a mirar el mar me siento lejos (...), me ignora (...). Su fuerza me aterroriza, su ego me indigna (...), sin embargo, al río (...) no vengo a mirar nada, podría venir a morir o a dormir o simplemente a cerrar los ojos. Me siento acá y siento el olor que tiene el mundo cuando estoy a salvo, entierro los pies en la arena como si fuera una frazada vieja y el río no me mira, no me interroga, nos quedamos juntos en silencio como dos amigos.<sup>5</sup>

El río puede inspirar canciones y ello le sucedió al músico y compositor argentino, Jorge Fandermole.

“No pienses que nos perdiste, es que la pobreza nos pone tristes”, dice la letra. En 2025, en Argentina, sabemos que es así. Esta obra fue compuesta

---

4 De la pieza audiovisual Lo que el río hace, documental realizado en 2021 que comunica el proceso creativo, las características del lugar que inspira la obra, la propia historia de las autoras que se entrama en el pasado y el presente de sus vidas y la preparación, ensayo y puesta en escena que se realizó en plena época de aislamiento social en Argentina debido a los altos índices de contagio por COVID-19.

5 Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=m55TV0FEcpQ>

en 1998 y se llama *Oración del remanso* y el mismo autor nos cuenta<sup>6</sup> que todo sucedió cerca de donde él vivía, en una comunidad histórica de pescadores, el Remanso Valerio, un paraje ubicado aproximadamente a 310 km de la Ciudad de Buenos Aires, cerca de la ciudad de Rosario, sobre el río Paraná. Allí pasando un día por la ruta algo le llamó la atención: un cartel de chapa pintado a mano que decía “a Cristo pescador 1000 metros”. Lo que indicaba el cartel era el lugar donde la gente iba a comprar pescado. Fandermole, viviendo cerca, no lo conocía. El cartel le resulta raro y decide entrar. Allí encuentra una escultura de cemento: un Cristo. Nos describe que es del tipo de los caminantes y no del Cristo crucificado, que tenía redes de pescar enrolladas en el cuerpo y que fue bautizado como Cristo pescador por la gente de la comunidad. Para Fandermole la referencia central de la escultura más que la figura religiosa es la de unxcompañerx de trabajo, dado que la obra muestra lo que significa el duro trabajo de la pesca artesanal. Es el sustento para la gente de la costa, sustento que puede escasear; es un trabajo de tiempos inmemorables que ha sido afectado por los cambios en el ecosistema y ello trajo aparejado dificultades a las familias que vivían de este oficio, porque el isleño se entrama en el paisaje, vida y paisaje se unen y expresan en lo cotidiano. Ahora bien, como toda cuestión social, este sentido se modifica con el paso del tiempo. Así, hace pocos meses, el artista aclaró en una entrevista<sup>7</sup> que la situación hoy en día en la zona es muy diferente. Que el río se ha convertido en un factor económico donde pujan intereses muy duros, que hay un paisaje distinto y una experiencia humana diferente en relación con ese paisaje.

La *Oración del remanso* es un claro ejemplo de cómo exploramos los territorios y los modos en que ellos se conjugan en la propia vida. El artista nos muestra cómo se puede quebrar la maldita costumbre de pasar por las cosas sin darnos cuenta y, quizás, es por ello, que puede poetizar la vida.

---

6 Disponible en: Lo que nos canta TV con Silvia Lallana. (14 de julio de 2018). Jorge Fandermole, Oración del Remanso [Archivo de video]. Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=2iAkBGJs5EI&ab\\_channel=loquesenoscantatv](https://www.youtube.com/watch?v=2iAkBGJs5EI&ab_channel=loquesenoscantatv)

7 Navega, Episodio 1: Jorge Fandermole y Patricia Gómez. Micro audiovisual de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) <https://unicanal.unr.edu.ar/videos/386/navega-episodio-1-jorge-fandermole-patricia-gomez-grupo>

Vivir el paisaje. Estar abierto y dispuesto para bajar del auto o estacionar la moto o la bicicleta y entrar... ¿Y quién lo recibe al músico cuando ingresa al Remanso Valerio? Una escultura, el arte. La expresión del pueblo. Lo que la gente del lugar hizo con sus manos.

Por momentos pienso que aquí reside la “verdadera” educación, que este tipo de experiencias son las que tienen valor, porque son experiencias mestizas, alternativas, que cobran vida en los márgenes y se vuelven centro, que conjugan pensares con sensaciones corporales y, al hacerlo, provocan una ruptura epistemológica con la ciencia clásica ya que nos permiten expandir lo que comprendemos por representación del mundo.

Entonces, la imagen ya no es de Cristo sino de la persona que trabaja a mi lado todos los días, quien me escucha cuando estoy desanimada y con quien busco la forma y las ganas de seguir luchando.

Las comunidades se relacionan con su paisaje y al hacerlo escriben un tipo particular de experiencia humana. Los territorios tienen lugar en la vida de los pueblos tanto como el arte. En la docencia sucede algo parecido cuando nos detenemos ante lo más próximo para reconocerlo, nombrarlo, darle espacio y sacarlo, con ese giro, de ser un saber negado. Entonces, lo más importante quizás no es recordar el nombre del río sino lo que significa para la gente.

En la *Oración del Remanso*, economía, experiencia de vida y lenguajes se entrelazan. Leandro Barttolotta e Ignacio Gago, dos sociólogos del Colectivo *Juguetes Perdidos*, en *Implosión* (2023) también dan cuenta de este entrecruzamiento y nos presentan cartografías que buscan pensar las mutaciones de la sociedad argentina durante los últimos quince años. Definen lo social como implosionado, porque lo que se quebró hacia adentro es el lazo social en situaciones de precariedad. Así, “la precariedad funciona cortando amarres: suelta y expulsa fuera de un entramado, un rejunte cualquiera, a pequeñas consistencias armadas para conjurarla” (2023, p. 47). De este modo se registra el modo en que la crisis y el ajuste (económico y vital) produce que la vida detone en una interioridad que se describe como espesa e insondable.

Ante la precariedad que se describe, Barttolotta y Gago recomiendan, a quien trabaja en los territorios, realizar una cartografía meticulosa y subterránea de los silenciosos dramas sociales, de los cuerpos y vidas que albergan con fatalidad las existencias menores. Un mapeo que se detenga en los pliegues, segmentos y cortes de las geografías barriales, hogareñas e institucionales, aquellas que son difíciles de politizar.

Asimismo, los sociólogos sostienen que es necesario un Estado atento que escuche aquello que tiene forma de susurro, en vez de una militancia químérica alejada de lo real, de los afectos cotidianos y de la experiencia barrial. La tarea de quien investiga en estos territorios es llegar a esa vida que sucede “siempre en un opaco más acá de lo social: ciudad adentro, barrio adentro, casa adentro, familia adentro, cuerpo adentro” (2023, p. 74). Porque esta implosión que se vive conlleva un cuerpo cansado por la impotencia de siempre hacer fuerza para que el día a día no nos devore.

Esto es lo que encontramos en la obra de teatro *Precoz*, adaptación del libro de Ariana Harwicz que lleva el mismo nombre. Allí, lo que implosiona es el vínculo afectivo entre una madre y su hijo adolescente, entre el joven y la escuela, entre la madre y el padre que están separados, entre una madre y el Estado. Lo ausente es la ayuda y la contención. Lo frecuente es la soledad y el cansancio, al que se referían Barttolotta y Gago (2023). Por momentos la madre y el hijo se detestan brutalmente y, por momentos, también se aman; porque en los márgenes, cuando todo está raído y caído, cuando solo se navega en un mar de fragilidad, la obra muestra dos seres que intentan amar. En 2023 se pusieron en escena en la ciudad, y en forma simultánea, siete obras de esta escritora y nos preguntamos, parafraseando a Graciela Speranza<sup>8</sup>, ¿qué es lo que no vemos que el arte ve? ¿Qué está transmitiendo la letra de Harwicz? ¿Una implosión que nos muestra otro suelo debajo de nuestros pies?

Durante mis estudios de doctorado me propongo navegar el río, pisar el suelo, habitar el paisaje y, también, percibir su temblor y lo que susurra en la superficie.

---

<sup>8</sup> En relación con el libro que lleva por título *Lo que no vemos, lo que el arte ve*, publicado en 2022.

Podemos elegir vivir el paisaje, o bien desechar estos saberes. Si elegimos lo primero, nos dice AiltonKrenak (2023), un chamán indígena, filósofo y ambientalista de Brasil, la conciencia de estar vivos nos atravesará de tal modo que seremos capaces de sentir que el río, el viento y las nubes son nuestro espejo en la vida. Porque somos con otras personas y, también, con “lo otro”.

Esto puede verse claramente en la historia que cuenta Krenak, cuando un investigador europeo en los comienzos del siglo XX viaja hacia el territorio de los Hopi porque quería entrevistar a una anciana de allí.

Cuando fue a su encuentro, ella estaba parada cerca de una roca. El investigador se quedó esperando, hasta que dijo [a quien le facilitaría el encuentro]: “¿Ella no va a conversar conmigo, no?”. A lo que su facilitador respondió: “Ella está conversando con su hermana”. “Pero es una piedra”. Y el compañero le dijo: “¿Cuál es el problema?”. (2021, p. 18)

El investigador se sorprendía del estar de la anciana, de su conexión con la vida que existe en su entorno. En esta situación, en realidad quien hace ciencia es ella porque es quien amplía su horizonte a la misma existencia. Y nos damos cuenta que a veces la academia trastoca los roles y hace relucir lo que de brillo no tiene nada. Y seguimos pensando ¿Cómo expresar lo que está sucediendo? ¿Es posible hablar de epistemologías con la vecindad? ¿Es posible?

Parecería que fue la pregunta que se formuló Fals Borda cuando decidió estudiar su patria, Colombia, y luego de once años publicó *Campesinos de los Andes* (2017). Allí, el gran sociólogo siembra la semilla de cómo investigar haciendo Investigación acción participante (IAP). Este enfoque de investigación busca, sobre todo, transformar el entorno al articular investigación, participación y praxis educativa.

En el desarrollo de esta obra Fals Borda pisa el suelo de la vereda de Saucío del municipio de Chocontá en los Andes colombianos, observa su paisaje, la flora y la fauna del lugar, es meticuloso en sus descripciones, explica los procesos históricos que llevan al punto donde se encuentra la comunidad, se interroga sobre el vecindario, sobre la relación que la gente entabla con la tierra y los medios de producción tales como la agricultura intensiva, la

minería del carbón, la fabricación de ladrillos y la construcción de casas, interpela las relaciones de poder que establecen diferencias y estratificaciones hacia el interior de las comunidades en relación con su posición social y origen cultural, estudia la formación del campesino y la función de la religión en su vida. En la edición a la que nos referimos<sup>9</sup>, también se detiene en la reforma agraria y en la relación entre la universidad y la sociedad.

Fals Borda nos orienta hacia la tesis que sostienen Sirvent y Regal (2023) de acuerdo con la cual para hacer ciencia de lo social es necesario sentirse pueblo. Esto implica, sobre todo, conocer, escuchar y bailar su música. No es casualidad que Fals Borda refiera, como un dato curioso y marginal, su experiencia de creación de una obra musical, a saber, "El himno a la paz". Él mismo lo explica:

Crecí en ese ambiente plácido de la confianza mutua y del dejadismo... Con ese ethos expansivo y tolerante constituido por valores fundantes integrado por nuestros pueblos originarios. Fui al exterior a estudiar, y regresé a Barranquilla en 1948 justo a tiempo para sentir el grave impacto del 9 de abril [se refiere al *Bogotazo* de 1948]. Respondí a la tragedia con un recurso recóndito que hallé en el ethos costeño: la música. Compuse entonces, en un viejo piano de la iglesia Presbiteriana de la calle del Sello, una pequeña cantata para coro mixto que titulé "Mensaje a Colombia". Era una ingenua y patriótica invitación a los colombianos para volver por los senderos de la paz.

Los senderos de la paz<sup>10</sup> nos recuerdan a lo que llevamos en el alma. Sobre ello, Rodolfo Kusch, en *Un maestro a orillas del lago Titicaca* (2007) escribió:

El lago es un símbolo para el boliviano, lo mismo que la Pampa lo es para nosotros los argentinos. ¿Símbolos de qué? Pues de la parte más profunda de nuestra alma y precisamente de algo inconfesable. Si algún día dijéramos lo que llevamos muy adentro del alma, eso mismo sería tan tremendo como el lago o como la pampa. Lago y pampa son la base. Si nos sacaran esa base nos sentiríamos como esos astronautas que han perdido la gravedad, ya no habría

---

9 La que publica la Universidad Nacional de Colombia en 2017.

10 Y hablamos de Colombia, que según Villegas vive emociones tristes que expresan odios, furias y pesares. Para ampliar véase García Villegas, Mauricio. (2022). El país de las emociones tristes. Una explicación de los pesares de Colombia desde las emociones, las furias y los odios. Ariel.

ni arriba ni abajo: seríamos una simple máquina que flota en el espacio. (p. 191)

Lo que llevamos adentro del alma, los senderos de la paz, los paisajes que habitamos y los susurros de los dramas sociales se vuelven sensibilidades para una ciencia de lo social. Elegimos esta posición al investigar desde y sobre la escuela, especialmente porque no queremos transmutar –como leímos en la última cita– en una simple máquina que flota en el espacio.

## Referencias

Barttolotta, L., & Gago, I. (2023). Implosión: Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad. Tinta Limón Ediciones.

Fals Borda, O. (2017). *Campesinos de los Andes: Y otros escritos antológicos*. Universidad Nacional de Colombia.

Krenak, A. (2021). *Ideas para postergar el fin del mundo*. Prometeo Libros.

Krenak, A. (2023). *La vida no es útil*. Eterna Cadencia Editora.

Kusch, R. (2007). Un maestro a orillas del lago Titicaca. En *Indios, porteños y dioses. Obras completas. Tomo I*. Fundación A. Ross.

Mujica, H. (2023). *En un río todas las lluvias*. Editorial Visor.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Miño y Dávila.

.

# Pedagogías en territorio. Cartografías narradas de los “oficios del borde”, una investigación en red.

*Territorial Pedagogies. Narrated Cartographies of the  
“Trades of the Edge”, Networked Research*

*Pedagogias no território. Cartografiasnarradas dos “ofícios da borda”,  
umapesquisaem rede*

**Valeria Metzdorff<sup>1</sup>**  
**Marina Viceconte<sup>2</sup>**

## Resumen

Se presentan avances de una línea de investigación en red que nuclea a un grupo investigadoras procedentes de distintos ámbitos institucionales quienes coinciden en la perspectiva narrativa y autobiográfica de producción de conocimiento y en el interés por caracterizar, comprender, especificar y proyectar las posibles definiciones y articulaciones en territorio de lo que han denominado “los oficios del borde” en educación. Para abordar la investigación han puesto en marcha un dispositivo de documentación narrativa en el marco del programa de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras

---

<sup>1</sup>[valeria.metzdorff@usal.edu.ar](mailto:valeria.metzdorff@usal.edu.ar) Instituto de Investigación en Psicología. Universidad del Salvador  
<https://orcid.org/0000-0002-2824-2349>

<sup>2</sup>[mcviceconte@yahoo.com.ar](mailto:mcviceconte@yahoo.com.ar) Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires  
<https://orcid.org/0009-0007-1115-5445>

de la UBA. En este artículo se desarrolla un segmento del proceso de escritura, lectura, comentario y conversación, centrado en el intercambio entre dos investigadoras. Luego se comparten algunas líneas de interpretación emergentes de ese trabajo con el propósito de explorar los alcances y posibilidades de los dispositivos de documentación narrativa implementados en red y de abrir un territorio de producción de saber pedagógico en torno de una variedad de prácticas pedagógicas que se despliegan en el borde de las aulas, como marco de los procesos escolares específicos del enseñar y aprender.

**Palabras clave:** *Oficios en educación, documentación narrativa, investigación y experiencia pedagógica, cartografías, identidad*

### **Abstract**

We present advances in a networked line of research that brings together a group of researchers from different institutional settings who coincide in the narrative and autobiographical perspective of knowledge production and in the interest in characterising, understanding, specifying and projecting possible definitions and articulations in the territory of what they have called ‘the trades of the edge’ in education. In order to approach the research, they have set up a narrative documentation device within the framework of the programme of the Teacher Training and Pedagogical Narratives Network of the Faculty of Philosophy and Literature of the University of Buenos Aires (UBA). This article develops a segment of the process of writing, reading, commentary and conversation, centred on the exchange between two researchers. It then shares some lines of interpretation emerging from this work with the aim of exploring the scope and possibilities of the narrative documentation devices implemented in the network and of opening up a territory for the production of pedagogical knowledge about a variety of pedagogical practices that unfold on the edge of the classroom, as a framework for the specific school processes of teaching and learning.

**Keywords:** *Offices in education, narrative documentation, research and pedagogical experience, identity*

### **Resumo:**

Apresentamos os avanços em uma linha de pesquisa em rede que reúne um grupo de pesquisadores de diferentes ambientes institucionais que coincidem na perspectiva narrativa e autobiográfica da produção de conhecimento e no interesse em caracterizar, compreender, especificar e projetar as possíveis definições e articulações no território do que eles chamaram de “os ofícios da borda” na educação (artesanato educacional). Para abordar a pesquisa, eles criaram um dispositivo de documentação narrativa no âmbito do programa da Rede de Formação de Professores e Narrativas Pedagógicas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA). Este artigo desenvolve

um segmento do processo de escrita, leitura, comentário e conversa, centrado no intercâmbio entre dois pesquisadores. Em seguida, compartilha algumas linhas de interpretação que emergem desse trabalho, com o objetivo de explorar o escopo e as possibilidades dos dispositivos de documentação narrativa implementados na rede e de abrir um território para a produção de conhecimento pedagógico sobre uma variedade de práticas pedagógicas que se desenvolvem na borda da sala de aula, como uma estrutura para os processos escolares específicos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** *Artesanato educacional, documentação narrativa, pesquisa e experiência pedagógica, cartografias, identidade*

## **Planteamiento del problema o tema objeto de estudio. El borde como productor de sentido y los “oficios del borde” como articulación**

Las autoras de este artículo, integramos una red de cuatro investigadoras que integran diferentes proyectos de investigación con diversa procedencia institucional, un proyecto UBACYT alojado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)<sup>3</sup>, un proyecto SIGEVA-USAL del instituto de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (Universidad del Salvador)<sup>4</sup>, un proyecto de tesis doctoral de la Universidad de Barcelona y un proyecto de tesis de maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde las problemáticas que cada proyecto aborda, nuestra red se ha conformado a partir de confluir en la perspectiva narrativa y autobiográfica de investigación y en el interés por la producción del saber de oficio que tiene lugar en un ámbito del sistema escolar muy heterogéneo habitado por docentes que no se desempeñan en las aulas y que no tienen a su cargo las tareas vinculadas con la enseñanza de contenidos curriculares.

Sus prácticas son pedagógicas porque se despliegan en instituciones educativas colaborando con el proyecto escolar y se presentan como apoyo

---

<sup>3</sup>Programación UBACyT 2023-2025 “Oficio de enseñar, narrativa de experiencia y saber pedagógico...” director Daniel H. Suárez. Co directora Andrea Alliaud.

<sup>4</sup> Programación SIGEVA-USAL 2025- 2026 “Abordaje narrativo de las prácticas socioeducativas de los actores institucionales de la orientación escolar”. Aportes al diálogo entre psicoanálisis y pedagogía. Directora Andrea Bertrán. Co director Daniel Suárez

para el conjunto de prácticas docentes, de área y transversales dedicadas a la enseñanza. Pero, en tanto prácticas de apoyo, no se concretan en lo que entendemos como acto pedagógico, ese espacio relacional entre docente, alumno y contenido (Souto, 1993; Camilloni, et al 2007) en donde se despliega la enseñanza como actividad social compleja intencional y regulada determinada tanto por las características de los sujetos como por el tipo de conocimiento a transmitir. Las prácticas de estos docentes (y los llamamos docentes porque revistan como tales en el sistema) no incluyen, por ejemplo, evaluar aprendizajes para la acreditación de determinados saberes en el estudiante al concluir un ciclo en tanto no están directamente a cargo de su transmisión. A su vez, si bien puede decirse que “apoyan” los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus variados posicionamientos institucionales muestran diversas modalidades de ejercer ese apoyo, tan diferentes que sería necesario definir cada una según su cargo y contexto institucional singular. Por ejemplo, los tutores o preceptores, así como los auxiliares docentes, tienen tareas generales y otras muy específicas que son diferentes a las de los equipos interdisciplinarios de orientación escolar, en algunos casos externos y regionales o distritales y en otros casos internos, institucionales.

Cabe mencionar aquí, en relación con la conformación de este trabajo en red desde proyectos de investigación con puntos de encuentro, que además de coincidir en la perspectiva narrativa, nos reúne el interés por ese conjunto de trabajos pedagógicos que hemos denominado “oficios del borde”. Este interés tiene su raíz en nuestra trayectoria profesional docente. Las cuatro hemos estado en aulas frente a alumnos como profesoras de nivel primario, medio o superior. Y también, las cuatro hemos estado fuera del aula en otros variados roles a los que les fuimos dando forma a partir del hacer cotidiano más allá de las definiciones formales de cada cargo.

La conjunción de perfiles tan diversos en el universo de esta investigación parte del carácter abierto de sus quehaceres, poco protocolizados formalmente, al punto que pueden hallarse diferencias significativas entre el modo de desplegar el oficio desde los mismos perfiles en diferentes marcos institucionales. Y a su vez, esta conjunción de lo diverso tiene una intención epistemo-política que es la de poner en valor los saberes situados,

artesanales y singulares en diálogo con la trayectoria de formación disímil que cada uno porta. Tales saberes que se construyen en el espacio de la incertidumbre, el no saber y la respuesta a lo inesperado trazan nuevas cartografías que disuelven las diferencias de cargo, perfil profesional y encuadres normativos.

Estos saberes por su naturaleza episódica requieren ser narrados para brindarnos nuevos modos de mirar estos oficios insertos en la vida de la escuela y en intersección con las experiencias de enseñantes y estudiantes. La narración, como veremos, configura la experiencia y la identidad tanto de quien la produce como de quienes la reciben generando la posibilidad de construir nuevos sentidos para comprender el mundo escolar, sin pretensión de generalidad ni exhaustividad que cierren la interpretación, sino por el contrario, como conversación que invita a seguir narrando y conversando.

A través de ese proceso de narrar, escribir, leer y conversar en torno de nuestras experiencias profesionales hemos arribado en un intento de construcción de horizontes de sentido, el término de “borde” en referencia al aula como espacio privilegiado para la enseñanza que tiene un límite difuso sostenido por prácticas de apoyo tan variadas como las instituciones, personas, cargos e historias se puedan encontrar.

En este ámbito se desempeñan docentes que acreditan un recorrido transitado en el territorio escolar, el dominio de aspectos específicos de su sistema administrativo-legal y, a veces, también, cierto recorrido en el sistema de salud y/o en el ámbito de la justicia. Tienen formación profesional en docencia y/o en disciplinas humanas, sociales y del campo de la salud. Su cargo y formación varía sensiblemente, pero en todos los casos podemos agruparlos en lo que Dubet (2004) denomina profesiones del trabajo sobre otros o en lo que Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017, 2018, 2019) definen como oficios del lazo. No obstante, a diferencia de maestros/as y profesores/as, estos docentes, si bien integran los planteles institucionales o jurisdiccionales, no ejercen de manera específica la enseñanza en el marco del currículum prescripto. Tienen injerencia en las escuelas infantiles o del nivel inicial, en las primarias y en las secundarias. También, en el nivel superior. A veces tienen oficina compartida o exclusiva en la escuela y a

vezes, según el órgano que los nuclee, son itinerantes y transitan el distrito, la región o la localidad.

Volviendo a los ejemplos, nos referimos, tanto a los docentes tutores que acompañan a los grupos del nivel secundario o primario (en algunas escuelas), como a los preceptores, auxiliares, asesores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales que integran los departamentos de orientación de escuelas o distritos/regiones escolares. Sus perfiles reúnen tareas específicas con propósitos explícitos en leyes y en normativas del sistema educativo local. Y sus tareas, salvando diferencias, pueden resumirse de manera difusa en torno del propósito de acompañar a alumnos, docentes y/o equipos de conducción de acuerdo con principios de la justicia curricular (Connell, 2009), es decir, generar las condiciones que en cada situación singular se requieran para promover el logro de aprendizajes que permitan seguir aprendiendo, ejercer la ciudadanía y acceder a los bienes culturales de la sociedad en vistas a integrarla, adaptarse y transformarla.

Para reunir a una población tan diversa en trayectorias y formación, nos detuvimos en el *thopos* (lugar físico y simbólico) de su labor, por fuera del aula. Los y las reconocimos por sus movimientos de llegar a la escuela, reunirse con el equipo directivo o pasar por las aulas a saludar y anotar a los ausentes, esperar a unos padres en una sala, comunicarse con otros actores pertenecientes a otros sistemas (salud, justicia), mirar a los alumnos en el recreo o asomarse por la puerta o por la ventana de un aula para hablar brevemente con un docente o con un estudiante y volver a sumergirse “detrás” de escena. Sus movimientos ponen en evidencia esa trama institucional que sostiene a los procesos de enseñar y aprender, una zona intermedia entre el aula y el afuera que fortalece el trabajo de los enseñantes.

¿De qué manera construyen el oficio los docentes del borde? Cada escenario institucional, cada situación concreta plantea múltiples desafíos ante los cuales se posicionan de manera episódica y contextual, en una trama de múltiples determinaciones. A su vez, por la variedad de incumbencias, contextos y situaciones, estas experiencias van moldeando diferentes modos

de producir y sostener bordes y de tomar posición en ellos lo que da lugar a múltiples definiciones del rol y diversas configuraciones de la identidad profesional.

La naturaleza singular de estos procesos nos lleva a recurrir al abordaje narrativo y autobiográfico tomando como idea inspiradora la distinción que desarrolla De Certeau (2003) entre, por un lado, el mapa como totalidad dada, expresión del conocimiento moderno desvinculado de los recorridos que hicieron posible su trazado; y, por el otro, el relato de recorridos, usos y operaciones en el espacio (topologías) en tanto producción de escenarios y fundación de bordes o fronteras con el fin de atravesarlas.

Problema teórico y práctico de la frontera: ¿a quién pertenece? El río, el muro o el árbol hace frontera... Tiene un papel mediador. Además, la narración lo hace hablar: "Alto", dice el bosque de donde viene el lobo. "Stop!", dice el río al mostrar su cocodrilo. Pero este actor, por el hecho de ser la palabra el límite, crea la comunicación al mismo tiempo que la separación; más aún, sólo pone borde al decir lo que lo atraviesa, llegado del otro. Articula. También, es paso. (p.139)

Así entendida, la frontera como mediación, tiene un rol activo en el relato, produce significado en tanto articula ambos bordes. Desde la propuesta de tácticas narrativas que inventan lo cotidiano, De Certeau plantea que el espacio es producido por el lenguaje y que las fronteras existen porque hay narración en torno de ellas, hay separación/comunicación (articulación).

En ese sentido, esta investigación designa un borde, un lugar narrado por ciertos actores del sistema educativo que se ocupan de sostener el acto pedagógico desde “afuera”, buscando garantizar las condiciones para enseñar y aprender en un territorio producido narrativamente en torno de múltiples experiencias junto a otros.

## **Antecedentes y fundamentación teórica**

### **Acerca de las posibilidades de la noción de borde**

Referirnos a ese universo heterogéneo como “los oficios del borde” nos brindó la posibilidad de centrarnos en lo que tienen en común más allá de

sus diferencias de formación, recorridos profesionales y modos de organizar la tarea.

Los y las docentes que se desempeñan en los oficios del borde no ejercen una “autoridad discente” en el marco de un área curricular, ni ejercen un decir propio del acto pedagógico. No acreditan los aprendizajes de los alumnos y las alumnas y no definen su promoción o permanencia. Aunque sí están vinculados y vinculadas de modo específico con la construcción y el sostentimiento de la autoridad pedagógica de la escuela (Campello y Greco, 2024), una autoridad que la distingue de otros ámbitos, como el jurídico y el médico, ante los cuales la escuela requiere fortalecer sus propias definiciones y estrategias desde el horizonte de sentido dado por los fines de la escuela.

Los tutores, preceptores, auxiliares, orientadores escolares provenientes de la psicología, psicopedagogía y del trabajo social así como los docentes de programas socioeducativos, se orientan a garantizar las condiciones para educar al borde de los límites simbólicos del aula y de la escuela procurando sostener un “adentro” para todos y todas las niñas, niños y jóvenes; y al borde de los saberes profesionales de cada uno, en los umbrales a los que se refieren Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2018) y produciendo nuevas cartografías (Greco, 2022). Los conceptos “saberes de los *umbrales*” y “*cartografías*” (Greco, 2022, Guattari y Rolnik, 2013) que se refieren a espacios originales de integración de distintas miradas en situación nos permiten identificar el lugar del “no saber” frente a los desafíos de vida en la escuela, en donde más allá de los saberes disciplinarios que sirven como punto de partida, se despliega el saber de oficio que se construye con otros en el hacer cotidiano dando lugar a saberes nuevos, siempre situados y singulares que pueden dar lugar a conocimientos generalizables.

Integramos en este abordaje los aportes de Nicastro y Andreozzi (2003) sobre el asesoramiento pedagógico, especialmente en lo referido al establecimiento de un encuadre de trabajo con los actores institucionales y al criterio orientador de la práctica que las autoras denominan *revisitar la mirada de escuela*. A su vez incorporamos la referencia de Filidoro (2018), específicamente su definición del trabajo de psicopedagogo como la tarea de

*hacer un alumno* y sus aportes referidos al rol de psicopedagogo en la escuela desde las Ciencias de la Educación (Lanza y Mantengazza, 2018). También, indagamos en los aportes de Nora Niedzwiecki (2010, 2018) quien investiga el trabajo de preceptores y tutores llamando la atención sobre las condiciones de *invisibilidad* de la tarea y su contrapartida, el *estar ahí, a corta distancia*, como clave del acompañamiento a los jóvenes.

Las intervenciones de quienes ejercen los oficios del borde tienen como objeto la problematización de situaciones relacionadas con la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia y la formación de los estudiantes en su constitución subjetiva y en la posibilidad de plantearse proyectos vitales, aún en el marco de incertidumbre, clasificación y exclusión que les ofrece el discurso social hegemónico.

Tal como sostiene Beatriz Greco (2022) problematizar es un trabajo que implica detectar y elaborar demandas para descontextualizarlas. Analizarlas, desnaturalizando los aspectos organizativos o estructurales en los que toman su forma aparente, como “lo que emerge”. Y al mismo tiempo, recontextualizarlas en un trabajo reflexivo, crítico y colectivo, junto a otros interesados en el problema y en su abordaje, pares, docentes, directivos, padres y estudiantes.

### **Acerca de la noción de Oficio**

De acuerdo con los fundamentos del proyecto UBACyT en el que desarrollamos esta línea los “saberes del oficio” (Alliaud, 2017) se aprenden en la práctica. Otros autores los llaman “saberes experienciales” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010) o “conocimiento en la acción” (Schön, 1992), entre otras denominaciones que coinciden en caracterizarlos como un repertorio complejo de procedimientos y habilidades generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se ponen en juego en la práctica. Los significados que se atribuyen a las acciones configuran la experiencia y las identidades profesionales que se construyen desde los procesos de formación y se extienden al desarrollo profesional (Vezub, 2011).

La mutua determinación entre el desarrollo del oficio y la construcción de la identidad profesional, resultan de especial interés en los oficios del borde,

menos formalizados que los perfiles docentes específicamente vinculados con la enseñanza. Y más permeables a los requerimientos múltiples de los cambiantes contextos institucionales, menos definidos, más relationales. Es decir, más determinados por la relación que establecen con otros dentro y fuera de la escuela y por los propósitos variados que en una u otra circunstancia orientan su hacer.

Es por ello que la vía narrativa resulta una estrategia privilegiada para acceder a lo situacional y a lo contingente, a la importancia del detalle y de la construcción constante de “mapas de situación” que requiere el ejercicio de estos oficios, a la vez que tales prácticas permiten configurar las autodefiniciones de los protagonistas y construir problematizaciones más generales que aportan al saber pedagógico en torno del oficio.

### **Acerca de la narración, la identidad narrativa y la identidad profesional**

De acuerdo con la hermenéutica de Ricoeur (2001), la narración juega un papel crucial en la construcción del mundo y de la propia identidad. La narración para este autor no describe eventos preexistentes, sino que por mediación del lenguaje siempre los configura recurriendo a la metáfora. Esta configuración siempre ficcional, aunque veraz, a su vez, produce una nueva comprensión del mundo y de nosotros mismos. La identidad, tanto individual como colectiva, se construye a través de narraciones, en constante diálogo con la tradición y la experiencia. La veracidad se basa en la propuesta del autor que comparte el lenguaje del lector y marcos culturales generales que configuran horizontes de sentido. Pero el significado se realiza en cada recepción, en el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector.

En este sentido, el significado de una narración puede ser reinterpretado y expandido por diferentes lectores o en diferentes contextos. El lector aporta su propia experiencia y comprensión a la narración, lo que puede llevar a nuevas interpretaciones y a una ampliación del horizonte de sentido.

A partir del concepto de “innovación semántica” propio de la metáfora, Ricoeur profundiza en la narración como ficción en la medida que siempre emerge de la configuración que aporta el autor y siempre es mediada por el lenguaje. En consecuencia, todo relato es metafórico y la correspondencia

con una realidad “objetiva” o “externa” pierde importancia en relación con la producción de sentido que propone el texto, el cual, sí es una realidad objetiva.

Cómo explica Suárez (2004) partir de esta perspectiva, la investigación narrativa plantea dispositivos en los que los protagonistas tienen oportunidad de participar de una conversación hermenéutica. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez et al 2021) trabaja en este sentido. Intercambiar lecturas y escrituras en un proceso de continua apertura de la interpretación permite la ampliación de los horizontes de sentido, es decir, comprensiones más integradas o profundas de la escuela y de la propia identidad, en continua construcción, en el seno de una comunidad de narradores (Connelly y Clandinin, 1995) que indagan sus propias experiencias y al mismo tiempo alojan procesos de afiliación profesional (Bullogh, 2000).

Aquí es donde el concepto de identidad narrativa de Ricoeur se vincula con el concepto de identidad profesional tan presente en la bibliografía pedagógica.

No es posible pensar la identidad profesional docente como algo que se completa en algún punto de la carrera y se cierra. Cuando los docentes narran sus experiencias construyen su identidad profesional del mismo modo en que configuran la trama del relato del que emerge el protagonista o el testigo, la voz del texto que expresa yo he vivido o yo he visto y oído.

En este sentido, la identidad que emerge del relato de una experiencia pedagógica, aquella que da cuenta del devenir de un docente en el mundo de su ocupación, construye identidad profesional. El narrador se configura como profesional que narra su experiencia. Por eso, si de manera deliberada los docentes integran dispositivos de escritura, lectura y conversación en torno de sus experiencias pedagógicas, potencian las oportunidades para repensarse a sí mismos, recrear sus propias prácticas y alimentar la imaginación pedagógica (Suarez, 2022).

## Diseño y metodología

El principal antecedente metodológico de esta investigación está en la experiencia de larga trayectoria del programa de la Red de formación docente y narrativas pedagógicas, especialmente en los proyectos UBACyT “Sujetos prácticas y discursos en la conformación del campo pedagógico” (2018-2022) y “Oficio de enseñar, narrativas de experiencia y saber pedagógico. Dispositivos prácticas y discursos en la formación docente (2023-2025) en el que alojamos nuestra línea, unos pasos más allá de la centralidad en la enseñanza sólo con el fin de fortalecerla desde la pregunta por una multiplicidad de prácticas que la sostienen desde los bordes.

Siguiendo este camino, reconociéndonos por el denominador común de trabajar en los bordes de las aulas decidimos problematizarlos como si quisiéramos trazar un perfil que los integrara a todos. En esa búsqueda, la vía narrativa habilitó la mirada para dar cuenta de ellos de un modo positivo a diferencia del modo en que veníamos definiéndolos en relación con lo que no son, por no estar directamente vinculados a la transmisión de contenidos escolares.

Para ello implementamos el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, et al 2021) que consiste en disponer instancias de escritura, lectura mutua, comentario y conversación en torno de los relatos del grupo, formular de tematizaciones y líneas de interpretación, conversar en torno de ellas y poner en común lecturas y saberes para configurarlas y volver a la escritura, lectura y comentario en un proceso espiralado orientado a la edición pedagógica y la posterior publicación. La puesta en marcha supuso la realización de encuentros mensuales para el intercambio de nuestros relatos de experiencia y comentarios mutuos. La conversación generó el medio para que las experiencias en territorio y las experiencias de lectura se transformaran mutuamente y para que volviéramos a revisar nuestros textos cada vez mejor acompañados por las otras voces del equipo.

Con esta línea de trabajo fuimos compilando una serie de relatos que fugan en diversas direcciones, en torno de variadas experiencias escolares, configurando una región difusa pero reconocible en la que se despliegan los

testigos y protagonistas que toman la voz de los distintos textos. Desde allí nos propusimos construir narrativamente un territorio y unas subjetividades que lo conforman y se configuran habitándolo.

Las experiencias pedagógicas nos permitieron realizar un trabajo de conversaciones que derivaron en escrituras (auto)biográficas, las cuales resultaron funcionar como tramas afectantes para las identidades desplegadas en los escenarios educativos. Es decir, narrar con otros/as fue transformando tanto a cada narradora como a sus lectoras simultáneamente, generando así nuevas miradas sobre sus prácticas pedagógicas, sobre las dinámicas escolares y las gramáticas institucionales, con el fin de construir nuevas disposiciones para habitarlas.

Dicha estrategia metodológica nos permitió abordar el modo en que se construyen los oficios y las identidades profesionales del borde del aula en tanto identidades narrativas y a la vez, cómo las mismas generan nuevas disposiciones para habitar las escuelas.

A continuación, se disponen dos relatos, las reflexiones en torno de su escritura y una conversación final como presentación de un momento del proceso de producción en el dispositivo de documentación narrativa.

### **Discusión**

La experiencia compartida en el siguiente relato es narrada por una de las autoras quien la transitó a través de su rol actual como directora de escuela primaria. En el desarrollo de los acontecimientos evoca sucesivas intervenciones de auxiliares, profesionales del equipo de orientación y profesionales externos que se perfilan en la historia por lo que hacen más que por una función específica predefinida. La narración aborda una situación que irrumpió en la vida escolar y que interpela a rediseñar estrategias de intervención “desde el borde”, a cargo de quienes acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes y, a la vez van prefigurando sus propias identidades profesionales ampliando la red territorial de intervención educativa, construyendo diferentes cartografías en las cuales se difuminan los límites entre el adentro- afuera de la escuela y entre el contenido curricular y la formación humana-vincular-comunitaria.

Cada historia de vida escolar abre las posibilidades de transformación de las prácticas educativas a partir del trabajo en territorio y de las necesidades singulares de cada trayectoria, como ejemplo de la mínima expresión de la utopía de emancipación social y la máxima potencia del amor a la otredad. Intervenciones que permiten transformar la didáctica y los funcionamientos instituidos, al servicio de quienes nos interpelan como educadores porque no “encajan en la cultura escolar tradicional o caen del sistema”; biografías que irrumpen para re pensar y co-construir. A la vez que denotan la imperiosa necesidad de sistematizar y profesionalizar los abordajes multidisciplinarios que requieren las subjetividades en formación durante las trayectorias escolares, especialmente aquellas con padecimientos subjetivos y/o vulneraciones de derechos. Se interviene así en la lucha por la justicia educativa para que la escuela sea el lugar donde se desnaturaliza la reproducción social, donde el origen no determina el destino y donde cada niño/a o joven que transite por el mundo escolar lo habite como un territorio capaz de promover alternativas esperanzadoras para el bienestar y crecimiento personal y a la vez social

### **Relato 1**

Ellos llegaron juntos a la escuela. Se apoyaron en el marco de la puerta de Dirección con ese cansancio de los cuerpos que le ganan a la vida día a día, literalmente, un día por vez. Había llegado la familia A. La madre, una mujer corpulenta, vocera de la presentación, tomó asiento relatando que venía a anotar a sus hijos a la escuela. Franco, el mayor de ellos con 12 años, había abandonado los estudios primarios a los 7 años, en segundo grado, debido a que ambos padres fueron atravesando situaciones de consumo problemático de sustancias, prisión, tuberculosis y tuvieron que vivir en situación de calle. Inscribió a los tres niños en la escuela y ahí comenzaron a surgir inconvenientes no habituales a los cuales la estructura tradicional del sistema educativo no podía alojar, cobijar, acompañar. Sólo la niña menor poseía documento nacional de identidad. Franco tampoco tenía partida de nacimiento por lo tanto solo podíamos apelar a conseguir el acta de parto. A su vez, con 12 años no estaba alfabetizado. Ambos padres se ganaban la

vida recaudando diariamente lo posible en cada corte del semáforo. Los días de lluvia peligraba el sostén diario, porque además la ropa húmeda no tenía una segunda muda para ser cambiada. De eso me enteré cuando les pregunté un día por qué estaban ausentándose de la escuela hacia varios días y me contestó la madre que habían llevado la ropa a lavar a un lavarropas que tenía una vecina que vivía a bastante distancia de ellos y que se los había prestado, entonces no tenían para el recambio hasta que esa ropa se secara. Pero era necesario ese lavado, pues los forúnculos en la piel y la posibilidad de sarna ya no los dejaba ni dormir. El contagio también nos enfrentó ante el dilema de recibirlas en la escuela, que a la vez es el lugar en donde podían proveerse de almuerzo... Dilemas éticos que constantemente se presentaban como encrucijadas y había que resolver, ya sea por la inmediatez de necesitar ir a almorzar allí Franco y su familia, pero a la vez cuidar al resto de los alumnos/as frente al contagio de la escabiosis. En una charla de cuarenta minutos se corporizó con rostros concretos con nombre y apellido, el concepto de pobreza multidimensional que involucra la simultaneidad de derechos vulnerados.

Las auxiliares de dirección acompañaron a la madre a la salita del barrio para hablar con la pediatra y conseguir las cremas pues tampoco podían costearlas. Con su acompañamiento se consiguieron medicamentos y cremas para los problemas dermatológicos, pero las condiciones habitacionales lo transformaban en algo crónico, y la cura se evaporaba al poco tiempo.

Pasaron los meses... Franco fue nuestro primer abanderado. La reglamentación aún indica que debe seleccionarse por ranking de calificación el abanderado nacional. Pero el sistema educativo meritocrático a veces no puede tener la mirada situada contraria a la mirada lineal que toma una sola variable de elección. Franco en junio estaba alfabetizándose. Y fue abanderado como símbolo de lucha al educarse en condiciones tan extremas, adversas y con necesidades básicas insatisfechas.

Pero cuando alguien no tuvo ciertas posibilidades, las puertas paradójicamente se cierran aún más. Resultó ser que administrativamente el sistema educativo no podía inscribirlo en el nivel primario por su edad cronológica, pero a la vez tampoco en el nivel secundario debido a que no poseía el certificado de finalización de estudios del nivel primario terminado. No había lugar para alguien como él, con su historia de vida. No había lugar en el mismo sistema educativo que promulga la obligatoriedad escolar y el derecho a la educación como Ley. Un sistema educativo que en los últimos años desparramó el concepto de educación inclusiva por doquier. El trámite y el trabajo de persuasión fueron arduos. Tras largas conversaciones entre directivos, auxiliares de dirección y equipos de orientación, nos dirigimos a las autoridades educativas más elevadas (inspectora de nivel, luego inspectora jefa regional y finalmente sede de la Dirección de educación provincial en la Ciudad de la Plata) citando en los escritos leyes y reglamentaciones que evidenciaban que la misma burocracia escolar estaba resultando la causante de no poder cumplir con el derecho y la obligatoriedad escolar. Finalmente, tras escritos y más escritos, se logró implementar un dispositivo de inclusión que permitió incorporar a Franco al sistema educativo. Teníamos que dar cuenta semanalmente del proceso que se estaba acompañando. Con la ayuda del equipo de orientación tuvimos que elaborar un plan de trayectoria con la próxima escuela secundaria y trabajar articuladamente en ambos niveles para darle al estudiante las herramientas pedagógicas necesarias, pero a la vez flexibilizar su asistencia al nivel primario cumplimentando los requerimientos administrativos que no condicen linealmente con las realidades de las vidas más marginales.

Para el abordaje pedagógico tuvimos que reorganizar los agrupamientos en las aulas, ya que además de Franco, había otros niños/as entre 9 y 12 años que aún no sabían leer ni escribir. Junto con las maestras decidimos desarmar el formato de agrupamientos homogéneos por edades y organizamos el segundo ciclo de la primaria con talleres de alfabetización progresivos cuyo seguimiento quedó directamente a cargo de las

auxiliares de dirección. Así quedó la escuela primaria conformada por 1°, 2°, 3° grados y talleres de alfabetización junto a los demás cursos de la primaria, pero mezclando las edades en función del proceso de aprendizaje de cada trayectoria personal.

Acercándose el fin de año y el egreso del nivel primario, su falta de DNI también sería un gran impedimento y un derecho primordial a la identidad que había que obtener. Claro, no sería fácil ir en busca del acta de parto sin dinero para el transporte público y sin poder perder ni un día de trabajo en el semáforo, condición del alimento diario. Por lo tanto, contactamos a la trabajadora social del equipo de orientación que poseía vínculo con el hospital en el que Franco había nacido y tras conversar con el director, obtuvimos el escrito correspondiente que daba fe de su nacimiento. Pero no se encontraba el acta de parto. Ese libro de partos había sido secuestrado debido a una denuncia realizada a enfermeras de dicho hospital. Enteradas de esta situación, la vicedirectora se acercó al juzgado correspondiente. El proceso fue arduo hasta obtener la copia del acta que ya se encontraba en el archivo por el tiempo transcurrido. Finalmente, el acta permitió tramitar la partida de nacimiento. Con ella, acordamos encontrarnos con la familia en la estación de tren (lugar en el cual habían trasladado su trabajo de repartir estampitas para obtener el dinero diario para la subsistencia) y desde allí fueron al registro civil a iniciar el trámite para que Franco tuviera su DNI. Dos años después, Franco tuvo su primer DNI a los 14 años, derecho a una identidad reconocida. Hoy transita su escuela secundaria.

Reflexión sobre el proceso de escritura, lectura, comentario y reescritura

Al pensar en la escritura del relato, quería que el lector pudiera visualizar y sintiera la precariedad de las posibilidades de vida que atravesaba Franco y su familia; y que esto permitiese ver a cada alumno/a en la complejidad que los envuelve para enfrentarse al aprendizaje escolar.

El propósito era que el escrito permitiera, por un lado, ser un aporte académico y pragmático tanto para repensar la dinámica

del sistema educativo (su cultura y gramática escolar) como las estrategias didácticas al interior de las aulas (metodologías y reagrupamientos). Y por el otro, relatar las prácticas de los oficios “del borde”, para una doble finalidad: recrear saberes pedagógicos a partir de las experiencias en territorio; y apreciar el modo en que se construyen las identidades profesionales de los agentes que trabajan en “los bordes” del aula. En la narración, los auxiliares y profesionales del equipo de orientación tienen intervenciones clave en cada etapa del arduo proceso relatado.

A partir del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el equipo de investigación pudimos realizar un “amasado interpretativo” y un intercambio de miradas y de problematizaciones. La lectura compartida y comentada de los relatos de experiencias en territorio, nos permitieron ir prefigurando la construcción situada de identidades profesionales que trabajan en oficios pedagógicos no vinculados a la enseñanza del currículum prescripto.

Articular fue una palabra clave para nombrar las acciones concretas de acompañar a la familia en el acceso a los medicamentos, monitorear la implementación de los talleres de alfabetización, lograr la colaboración del hospital, asistir al proceso de intercambios con la gestión jurisdiccional, diseñar el dispositivo de acompañamiento de la trayectoria entre el nivel primario y el secundario, entre otras actividades, orientadas a unir lo que está separado y parafraseando la cita de De Certeau (1980), establecer discursivamente una frontera con el fin de atravesarla.

Por otro lado, inferimos que el relato habilitaría la posibilidad de promover aquellos sentimientos de indignación que son el motor de la lucha social por mayor justicia educativa y emancipación de las clases más desfavorecidas. Me acompañó la intencionalidad de que texto y lector se interpelen y afecten simultáneamente durante el proceso de lectura. Significados y lectores interpelándose mutuamente desde la implicancia socio afectiva.

Durante el proceso de escritura me pregunté por los dilemas éticos a los cuales nos enfrentamos quienes trabajan (y hemos

trabajado) en los oficios del borde, esos dilemas que nos hacen elegir sabiendo que siempre hay algo que no estamos pudiendo abordar... Y cómo esas indignaciones y frustraciones pueden erosionar también las subjetividades de dichos agentes; es decir, me pregunto por el “cuidado de los que cuidan” y a la vez por la complejidad y enorme responsabilidad (a veces en marcos de extrema urgencia) que implican las decisiones e intervenciones de los oficios del borde.

**Marina Viceconte**

---

## **Relato 2**

El siguiente relato corresponde a una psicopedagoga de un equipo de orientación escolar.

Llegué a una escuela sola, en forma excepcional porque mi colega estaba de licencia. Debe mencionarse que en este equipo se conversaban todas las situaciones semanalmente, estableciendo en el colectivo grupal una instancia de supervisión constante en la que confluían, experiencias, saberes de distinta matriz teórica y del territorio. A ello se sumaban las reuniones del micro equipo (parejas) para trabajar las situaciones de cada institución para las cuales mi colega seguía en un rol activo más allá de su licencia formal. Y también, añado el desarrollo de las clases de la carrera como otra instancia de acompañamiento en mi propio tránsito hacia el nuevo rol que necesitaba construir. Únicamente en las visitas a las escuelas me presentaba sola pero sostenida por estas instancias. En una de esas oportunidades me presenté en la dirección y empezamos la reunión.

El objetivo de la reunión, siendo yo recién llegada, era comentar algunas acciones que mi colega me había pedido transmitirles en relación con niños derivados al equipo, dando respuesta a situaciones que requerían articulación con organismos de la Salud y de la Justicia a través de los canales vigentes formales e

informales, según cada caso lo requiera. También, era un objetivo de la reunión escuchar al equipo directivo en lo referido a situaciones nuevas, en vistas a armar una agenda de entrevistas a familiares para el futuro próximo. En particular, debíamos conversar sobre un llamado de alerta enviado por la escuela a la supervisión escolar y al mail del equipo ese mismo día.

La alerta indicaba que una mamá había llevado a su hijo con una afección visible en la piel de su mano y muy contagiosa. La mujer había retirado al niño después de una fuerte discusión con la vicedirectora repitiendo que en la guardia del hospital le habían indicado “vida normal”. También, me mostraron un acta con fecha anterior, firmada por la madre, en las que la escuela la comprometía a llevar a los hijos limpios y a traer certificado médico cada vez que se ausentaran más de tres días seguidos (esta pauta es transmitida a todas las familias desde el primer ingreso al sistema escolar). A su vez, según el relato del equipo, alguien había hecho una denuncia en el Consejo de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente por el estado de aparente abandono en el que llegaban el niño y su hermana a la escuela. La familia estaba conformada por papá, mamá, tres niños (el mayor de ellos concurría a una escuela primaria cercana) y la abuela paterna que vivía en una casa cercana. Según el relato de la vicedirectora, los tres adultos habían sido citados por la defensoría zonal y habían firmado un acta compromiso después de una conversación llevada a cabo con el personal profesional de la defensoría sobre pautas de cuidado, higiene y atención de los niños. Este compromiso también estaba en el legajo de los niños en la escuela.

La vicedirectora repetía que esa mujer no trabajaba y no cuidaba a los chicos. Que los dejaba solos y que se iba todo el día fingiendo que estaba trabajando. Y que la abuela estaba muy cansada de cuidar a los niños. A lo largo de la conversación se repetían estas afirmaciones. Los niños todo el día abandonados, llegando sucios a la escuela, la abuela tratando de intervenir en ocasiones para “traerlos limpios”, la “abuela cansada”, la madre ajena al hogar, “todo el día por ahí, diciendo que cuida personas

para no dormir en su casa”, “esos chicos están a la buena de dios”.

Frente a la situación descripta por el equipo sonaba convincente el llamado de alerta. Por “una denuncia anterior”, según siguió el relato, la familia había sido citada a la defensoría y luego de conversar con adultos y niños se había labrado un acta compromiso de cuidado de los niños y colaboración de la abuela. La fuerte restricción del acceso el día que la madre trajo al niño con una afección, la alerta y la nueva redacción de acta, la derivación de informes al EOE sobre el estado en que los niños concurrían a la escuela, continuaría con nuevas citaciones a la familia por este equipo, el correspondiente informe del EOE a la defensoría y más elementos en ese ámbito para pedir una medida excepcional (el cambio de guarda de los niños). Pero algo me hacía ruido. Lo único constatado de la observación del niño en la sala de tres años era que tenía las uñas de los pies con tierra y que, sí, como decían las docentes, su ropa olía a pis.

Quiero decir con esto, que el tiempo, la mediación de las lecturas y la reflexión, me permitieron poner la situación en perspectiva. Salir, de la impronta de dar respuesta inmediata haciendo una actualización del informe para la defensoría, sin dejar lugar a la duda sobre lo que pasaba con esta mamá y sus hijos.

Fue entonces que dilaté el informe con la excusa de que la familia no asistía a nuestras citaciones. Pero un día de semana a las 21 horas, logré contactar a la mamá desde mi celular. Y ella me propuso hacer una video llamada. Sus hijos estaban en casa y también el papá. Habían terminado de cenar. Así que en ese solo gesto de invitarme a entrar en su casa a través de la cámara en un horario saludable para cenar propio de un hogar más ordenado que el mío (trabajando hasta tarde sin nisiquiera haber pedido comida hecha, mis hijas yéndose a comer a lo de su papá por falta de ideas culinarias de las tres), en ese solo gesto, como decía, empecé a desconfiar de todo lo anterior.

En aquella oportunidad, la mamá de los niños me había contado que en su situación de ser beneficiaria de la asignación universal por hijo, le era imposible aceptar la oferta de sus empleadores de

pasar a trabajar en blanco para cumplir con suplencias. Ellos, en este contexto, tampoco se prestaban a extenderle constancias. Y allí añadió con la voz entrecortada “para mostrarle a mi suegra que piensa que me voy a no sé dónde”. Entonces indagué en esa relación. Procuré saber un poco más sobre la vida cotidiana de los niños. Supe que algunas noches, cuando la mamá cuidaba de personas como suplente de alguna amiga empleada en blanco, los niños quedaban a cargo del papá. Alguien que en la escuela había descripto como “imberbe”. El papá los vestía para ir a la escuela y luego se iba a trabajar a la cooperativa. Luego la abuela los pasaba a buscar por el jardín y a veces se bañaban en su casa porque en la vivienda familiar no había agua. La abuela, por su parte, les había prohibido jugar en la calle para evitar que se ensuciaran.

Durante la conversación, la mamá había llamado a los chicos para que se acercaran al teléfono. El de 4 años me contó que estaba dibujando y me mostró el dibujo con su nombre escrito. El mayor que iba a otra escuela me contó que lo habían felicitado por una tarea de matemática y la más chiquita, de tres años, me contó que estaba mirando la tele en un lenguaje propio de su edad que pude entender sin traducción de la madre. No había señales de demora en el proceso de desarrollo del lenguaje ni del habla ni en la construcción de los aprendizajes escolares en ninguno de los tres. Esta mínima interacción me dio pistas clave. Tenía ante mí una niña que habla y se le entiende, con tres años, un niño de sala de 4 que escribe su nombre y un niño de primaria orgullosos por su desempeño en matemática. Por otra parte, la falta de agua era un dato relevante. La abuela desconfiando de las actividades de su nuera, también. La rutina de salida hacia la escuela a cargo del papá, era un aspecto no considerado que se podía abordar para acompañarlo en su tarea diaria.

Tal vez lo que estaba faltando era una escuela que acogiera a este papá, poco hábil para la gestión de la salida al jardín, compartiendo con él algunas pautas habituales en las salas con las que las maestras logran que los niños incorporen hábitos de higiene. Posiblemente, se hubieran evitado preocupaciones con una conversación con el papá sobre el peinado de los niños,

momentos óptimos para vestir a los niños antes de salir hacia el jardín (no la noche anterior), cómo guardar el delantal, qué instrucciones darles a los chicos cuando van al baño, entre otras.

La mamá había agregado que cuando fueron citados por la defensoría, la trabajadora social les había preguntado explícitamente a los niños si sus padres les pegaban. Me dijo que lo había vivido como una intrusión violenta, que tenía miedo de que le sacaran a sus hijos y se los dieran a su suegra porque (y aquí vino otro dato importante) en su juventud ya le habían sacado dos hijos de una pareja anterior y que había cometido errores que no quería volver a cometer. Comenzó a llorar y añadió que ella necesitaba trabajar ya que lo que recibían por la asignación universal era muy poco.

Volví a comunicarme en tres oportunidades más. Las conversaciones fueron animadas. La mamá me contaba que habían empezado fútbol los varones y recreación la niña. Que el mayor había empezado a ir a catequesis para tomar la comunión. Que todavía no podía sonreírle a la vicedirectora porque “la miraba mal”. También, detallaba la situación de cada uno de los hijos en lo referido a la salud. Tenía muy claros los diagnósticos recientes y los estudios pendientes y lamentaba las demoras en acceder a turnos para algunas especialidades.

Llegando a fin de año llamé a la defensoría. El coordinador postergó su respuesta diciéndome que “ya no quería seguir rindiendo cuentas del avance de la medida con esta familia”, dando por sentado que mi llamado apuntaba en esa dirección. Comprendí que el antecedente de una medida excepcional con sus hijos anteriores dejaba a esta mujer en una situación de extrema vulnerabilidad en su derecho a cuidar de sus hijos. La misma defensoría parecía haber tomado el reclamo de la escuela como encargo desde una versión alienada de su propia función. Como si sólo restara sumar elementos.

Entonces insistí en hablar con el coordinador y cuando logré su atención le conté mis impresiones. Una familia en la que se notaban el cuidado y el interés materno, niños que asisten a la escuela en forma regular, que progresan, que hacen actividades

complementarias. Una madre que completa sus ingresos con trabajos puntuales no formalizados. Un padre que cumple con su prestación en una cooperativa. Un hogar sin agua. Y una abuela que ayuda pero que juzga mal a la madre por no estar en la casa durante plazos prolongados.

El coordinador me respondió aliviado. Me dijo que con el correr de las semanas a ellos les estaba pasando algo con esta familia. Estaban cambiando su impresión de la situación declarada por la escuela y no veían elementos que justificaran la medida de excepción.

Frente a esto conversé con el equipo directivo sobre la necesidad de reponer el vínculo con la familia. Era probable que se hubieran dejado llevar por ciertas impresiones. Pero era hora de alojar a esta familia de otro modo. La primera respuesta fue que la madre era “manipuladora” y que yo me había dejado llevar por mi inexperiencia.

#### **Reflexión sobre el proceso de escritura, lectura, comentario y reescritura**

Este trabajo ha dado cuenta de un recorrido en dos tiempos. El tiempo en territorio y el tiempo de reflexión. Sin embargo, es en la escritura cuando se advierte todo lo que una experiencia tiene para enseñar. El momento de escribir crea y consolida en forma objetiva una versión verídica del caos de la experiencia vivida en el primer momento. De ella tenemos huellas en la memoria, sensaciones superpuestas y contradictorias, preguntas, decisiones llevadas a cabo, pero sin un hilo conductor, sin la estructura de un relato, sin una trama ni una intriga. Cuesta imaginarse antes qué quedará escrito de esa experiencia, aunque una ya haya decidido investigarla. Los momentos de escritura, lectura, reescritura, revisión por otros y nueva versión, son los que crean la situación estudiada.

**Valeria Metzdorff**

## **Conversación en torno de la escritura de los relatos y posibles líneas de sentido emergentes**

A partir de la escritura, lectura y conversación en torno de ambos relatos podemos distinguir dos niveles distintos de reflexión. Uno referido a la situación narrada, en el que cada narradora concentra toda la atención en la experiencia, en la configuración de la trama. Pero hay otro nivel de análisis más sutil que es el que corresponde a la construcción de la propia identidad profesional que se narra en un caso, como testigo de las acciones de los miembros de equipo de orientación, auxiliares docentes u otros profesionales que intervienen en las escuelas; y en otro caso, en la voz de la protagonista que se piensa a sí misma mientras narra sus acciones como miembro de un equipo de orientación escolar. Una identidad abierta, siempre en construcción que va tomando forma a partir de prácticas concretas en contextos específicos y que se reedita en cada oportunidad de narrarse.

El concepto de identidad profesional como espacio en construcción, vinculado al de identidad narrativa que emerge de un texto escrito nos permite comprender la relevancia de la narración y en particular, de la narración escrita como objetivación que da lugar a múltiples relecturas, reescrituras e interpretaciones. En este sentido sostendemos que la narrativa de experiencias pedagógicas permite construir identidad dando cuenta de quiénes venimos siendo en nuestra trayectoria profesional.

En su puesta en texto ambas autoras hemos configurado la trama en torno de cómo los agentes enmarcados en lo que denominamos oficios del borde, van articulando intervenciones desde miradas alternativas, que habilitan nuevos modos de acompañar a los/as estudiantes que no “encajan” en formatos instituidos de ciertas dinámicas y gramáticas escolares. Es decir, se configuran agentes que trabajan en las escuelas a partir de irrupciones para las cuales se requieren abordajes situados (que suponen abordajes complejos que integran lo territorial, lo institucional y lo singular). Es así como los relatos nos permiten recrear el modo en que esos bordes, entre el afuera y el adentro de las aulas, adquieren nuevos sentidos. Asimismo, hemos narrado y recreado el modo el que se van articulando tramas de

incidencia mutua, es decir, que las intervenciones con cada estudiante y/o familia inciden en la reconfiguración de dinámicas escolares orientándolas hacia modos de funcionamiento que busquen la justicia curricular. Pero a la vez, las intervenciones narradas producen oficio del borde. Así podríamos aproximar alguna prospectiva de caracterización del perfil de los oficios del borde como aquellos que en sus narrativas:

- configuran su identidad profesional a partir de la experiencia.
- articulan elementos dispersos llevando a cabo un trabajo en red territorial con otros agentes que se desempeñan en áreas de salud, educación, recreación y justicia.
- desnaturalizan barreras y desdibujan las fronteras de cada institución educativa. Producen nuevas cartografías que plantean alternativas y traspasan límites.
- fomentan la cultura del cuidado y responden a las necesidades situadas de quienes “no encajan”, desdibujando las barreras impuestas.
- cuestionan las formas burocráticas de nominar y clasificar al priorizar el acercamiento a cada historia de vida y trayectoria educativa.

Por otro lado, en ambos relatos se pone en juego la problemática acerca de cómo resolver cuando el “otro no encaja” en la expectativa de la dinámica escolar, cuando no aparece el “saber” habitual que da respuestas esperables y hay que construir nuevos dispositivos. (Por ejemplo: reagrupamientos flexibles en cursos no graduados en el relato 1 y modalidades comunicativas diferentes en el relato 2. Por ejemplo, en ambos relatos se menciona a estudiantes que ingresaron a la escuela con infecciones contagiosas en la piel. Sin embargo, los abordajes fueron absolutamente diferentes. En el primer relato, quienes reciben al estudiante y su familia, los acompañan para conseguir atención médica y medicación, alojando las necesidades y promoviendo derechos. En el segundo relato, la intervención genera hostilidad en el vínculo al actuar desde la denuncia a partir de emitir juicios sobre la crianza de los niños. Aunque posteriormente, en el segundo relato sucede una segunda intervención del EOE que interpela la primera mirada y

desde una intervención “extraescolar” se logra alojar y acompañar a la familia.

También, en ambos relatos las prácticas que despliegan quienes trabajan en oficios del borde pueden alinearse con la idea de *articulación* entendida como nombrar/traspasar fronteras, uniendo lo que estaba separado, conjuntando lo disperso.

Así, la idea citada de De Certeau sobre la naturaleza narrativa de las cartografías y el poder del narrador, siempre con otros, de establecer fronteras para atravesarlas se vincula con la construcción del concepto de *rizoma* de Deleuze y Guattari (1976) y la posibilidad de producir conjunciones entre elementos heterogéneos como expresión de agenciamientos nuevos e insurgentes.

### **Palabras de cierre**

La conversación en torno de los relatos nos permitió reconocer esa zona de frontera que configuran con sus prácticas aquellos que trabajan “desde el borde” del aula, abriendo tramas de acompañamiento que desdibujan o atraviesan barreras que parecen preestablecidas e infranqueables, determinadas por ciertas lecturas de la historia familiar que clasifican a muchos/as estudiantes. Así, el margen, el límite, el techo, el “afuera” son el material de trabajo de quienes trabajan en los oficios del borde porque al mismo tiempo que configuran un territorio de frontera en los bordes del aula y de la escuela, desde el cual proyectar articulaciones múltiples, procuran transformar las barreras que afectan a un número considerable de niños, niñas y adolescentes, en fronteras a ser atravesadas.

El trabajo referido no agota en absoluto las posibilidades de esta investigación. Por el contrario, nos muestra la posibilidad de continuar produciendo saber pedagógico a partir de la experiencia en torno de las siguientes preguntas:

¿Qué significados que especifiquen o enriquezcan la idea de *articulación* pueden emerger en torno a las intervenciones de los oficios del borde?

¿Cómo construyen sus autodefiniciones quienes se desempeñan en ellos?

¿A qué fronteras, territorios, márgenes, aluden sus relatos?

¿De qué manera los relatos permiten dar cuenta de las intervenciones de los oficios del borde, en la producción de nuevos agenciamientos que desdibujan las barreras transformándolas en fronteras a traspasar?

Este trabajo habilita la continuidad con las líneas de investigación tendientes a repensar la ruptura del núcleo duro de la gramática escolar tradicional para construir nuevas prácticas pedagógicas que promuevan mayor justicia curricular alojando a estudiantes que atraviesan situaciones sociales y personales que requieren ampliar el trabajo, que habitualmente se acota al interior de la escuela; y de este modo habilitar la articulación “adentro-afuera” con la intervención de esos miembros de la comunidad educativa, que trabajan desde lo que denominamos “*oficios del borde*” y que transitan en cartografías escolares ampliadas más allá de las fronteras del aula.

Los agentes de los oficios del borde configuran una zona de frontera a través de la narración de sus más diversas intervenciones, dan cuenta de un territorio de saber pedagógico propio desde el cual se configura la identidad profesional. Este saber que dialoga con el saber de los enseñantes contribuye a repensar la escuela que hacemos todos los días para construir saber pedagógico, señalando ríos y acantilados al mismo tiempo que se construye el puente, para desnaturalizar barreras, unir lo que está separado o acceder a lo que está bloqueado.

La escuela es el lugar donde aprendemos que entre varios se pueden alcanzar cambios y logros más integrales. Aunque las escuelas se hayan conformado en sus orígenes como instituciones de puertas cerradas con mapas predefinidos, las escuelas de hoy y de hace tiempo se vienen abriendo y proyectando su hacer en territorio. Desde los oficios del borde, algunos tan antiguos como la escuela misma, se puede comprobar que todo mapa proviene de una experiencia transitada y que el relato siempre es portador del potencial transformador de la acción nombrada.

## Referencias

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, T. Good, & B. Biddle (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 96–166). Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Campello, A., & Greco, B. (2024). Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional. *Homo Sapiens*.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Laertes.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. LPP - Laboratorio de Políticas Públicas.
- De Certeau, M. (2003). La invención de lo cotidiano. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 4, 0–261.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *El rizoma. Introducción*. Pre-Textos.
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades. Gedisa.
- Filidoro, N. (2018). Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa. En C. Lanza (Coord.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. IICE – UBA, Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2019). *Las instituciones: Saberes en acción*. Noveduc.
- Greco, M. B. (2013). La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente. *Homo Sapiens*.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (s.f.). Micropolítica. Cartografías del deseo. Tinta Limón. (No figura el año de edición, revisar si se desea mayor precisión)
- Lanza, C., & Mantengazza, S. (2018). Psicopedagogía en Ciencias de la Educación. Una mirada genealógica y prospectiva. En C. Lanza (Coord.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. IICE – UBA, Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Paidós.
- Niedzwiecki, N. (2010). Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. *Propuesta Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 34(19), 127–129.
- Niedzwiecki, N. (2018). Escuela secundaria y gestión directiva: Preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado. Noveduc.

- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido* (C. González Marín, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. MEC – Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En E. Eccleston (Coord.), *Formación Docente* (Vol. 3, p. 7). ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación, GCBA.
- Suárez, D. (2022). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: Cartografías de experiencia escolar. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2(7), 1–16. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A., & Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Cuadernos del IICE. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En A. Alliaud & D. Suárez (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.

# La Red de Investigación Educativa de Misiones (Argentina). Trayectoria, Aprendizajes y Reflexiones

*Educational Research Network from Misiones (Argentina). Trajectory,  
Learning and Reflections*

*Rede de Pesquisa Educacional de Misiones (Argentina). Trajetória,  
Aprendizados e Reflexões*

**Alicia Mónica Oudin<sup>1</sup>**

**Ana María Zoppi<sup>2</sup>**

**Sonia Szilak Sonia<sup>3</sup>**

**Eduardo Julián Medeiro<sup>4</sup>**

**Mirtha Ganduglia<sup>5</sup>**

**Gabriela Gómez<sup>6</sup>**

---

<sup>1</sup>[moudin@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:moudin@fceqyn.unam.edu.ar) . Universidad Nacional de Misiones, Argentina.  
<https://orcid.org/0009-0006-2781-9712>

<sup>2</sup>[zoppi@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:zoppi@fceqyn.unam.edu.ar) Universidad Nacional de Misiones, Argentina.  
<sup>3</sup>[sonia.szilak@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:sonia.szilak@fceqyn.unam.edu.ar) Universidad Nacional de Misiones, Argentina.  
<https://orcid.org/0009-0004-2088-7611>

<sup>4</sup>[julian.medeiro@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:julian.medeiro@fceqyn.unam.edu.ar) Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

<sup>5</sup>[mirthagand@gmail.com](mailto:mirthagand@gmail.com) Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

<sup>6</sup>[gabriela.gomez@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:gabriela.gomez@fceqyn.unam.edu.ar) Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

## Resumen

Este artículo busca dar cuenta del modo de organización y funcionamiento con que trabajamos en la República Argentina, en el contexto del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde las Escuelas y Comunidades, en el caso concreto y particular de una de las redes que lo conforman. Nos referiremos entonces a la Red de investigación Educativa de Misiones (REDINE). Esta nació y pertenece, en carácter de “proyecto prioritario de desarrollo”, al ámbito institucional del Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Como grupo de investigación hemos transitado una gran cantidad de acciones generadas por nuestra Red. Entre ellas los sucesivos Encuentros de Investigación Educativa de la Provincia de Misiones. En este caso es nuestro objetivo presentar y reflexionar sobre la práctica de investigación acción con que asumimos nuestra participación en estos eventos.

El artículo, entonces, se focaliza, por un lado, en el origen y surgimiento de la REDINE, donde desarrollamos nuestra práctica de investigación. Por el otro, se avanza en la reflexión sobre el proceso de organización del último de estos Encuentros llevado a cabo en el año 2022, poniendo el eje en el análisis del lugar de los coordinadores como andamiaje de estos Encuentros. Para finalizar compartimos algunos aprendizajes y desafíos que nos presenta la construcción y sostenimiento de esta Red en el Nodo Posadas.

**Palabras Clave:** *redes de docentes, REDINE, investigación educativa, lectura entre pares, perspectiva socio-crítica.*

## Abstract

This article intends to present the mode of organization and operation in the context of the Argentinian Collective of Educators who carry out Research Work in their Schools and Communities in the Argentine Republic. This is a concrete and particular case of one of the networks that makes up the Collective. We will refer to the Educational Research Network (REDINE). It was created and belongs in its character as “priority development” Project to the Department of Teacher and Scientific Education of the School of Exact, Chemical and Natural Sciences (FCEQyN) of the Universidad Nacional de Misiones (UNaM). As a research group we have gone through a vast quantity of actions generated by our Network. Among others, successive Meetings on Educational Research of our Province. Here, it is our objective to present and reflect on the practice of action-research as our mode of participation.

This article, hence focuses on one hand, on the origin and emergence of REDINE, where we develop our research practice. On the other, we advance with the

reflection on the organization process of the latest Meeting carried out in 2022, where we targeted the analysis of the role of coordinators as part of the framework of these Meetings. We end up sharing some lessons to learn and challenges we face in the construction and sustenance of the Posadas node of our Network.

**Keywords:** *teacher networks, REDINE, educational research, peer evaluation, socio-critical perspective*

### **Resumo**

Este artigo busca descrever o modelo organizacional e operacional com o qual trabalhamos na Argentina, no contexto do Coletivo Argentino de Educadores que Realizam Pesquisas em Escolas e Comunidades, no caso específico e particular de uma das redes que o compõem. Em seguida, faremos referência à Rede de Pesquisa Educacional de Misiones (REDINE). Este projeto foi criado e faz parte do Departamento de Formação Docente e Educação Científica da Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais (FCEQyN) da Universidade Nacional de Misiones (UNaM) como um "projeto prioritário de desenvolvimento". Como grupo de pesquisa, participamos de muitas iniciativas geradas por nossa Rede, incluindo os sucessivos Encontros de Pesquisa Educacional da Província de Misiones. Neste caso, nosso objetivo é apresentar e refletir sobre a prática de pesquisa-ação com a qual assumimos nossa participação nestes eventos.

O artigo, então, foca, por um lado, na origem e no surgimento do REDINE, onde desenvolvemos nossa prática de pesquisa. Por outro lado, avança-se na reflexão sobre o processo organizativo do último desses Encontros, realizado em 2022, com foco na análise do papel dos coordenadores como andaimes destes Encontros. Por fim, compartilhamos algumas lições aprendidas e desafios que enfrentamos na construção e manutenção desta rede no Nô Posadas.

**Palavras-chave:** *redes de professores, REDINE, pesquisa educacional, leitura entre pares, perspectiva sociocrítica.*

## **Introducción**

### **El origen y desarrollo de la Red de Investigación Educativa de Misiones**

La REDINE tiene sus raíces en el año 2001, cuando en la FCEQyN de la Universidad Nacional de Misiones, se realizó la Primera Jornada Científico-Tecnológica, conformándose un espacio dedicado a la presentación de trabajos relacionados con investigaciones del campo educativo (Zoppi, 2018). Esto fue un enorme desafío para quienes en ese momento defendían la

investigación educativa, pues debieron ganarse su lugar en el marco de una propuesta de corte netamente racionalista. La situación trajo aparejada, según las voces de los protagonistas, disputas ideológicas frente a una postura centrada en lo empírico-analítico, que cuestionaba las posibilidades de pensar la ciencia de lo educativo desde otro paradigma.

Destacamos que quienes iniciaron esta instancia, desarrollaban sus actividades docentes y de investigación en el marco del Departamento de Formación Docente y Educación Científica<sup>7</sup> de la FCEQyN, por lo que esta Jornada se constituyó en una ocasión para comunicar las producciones que se venían realizando en educación.

A partir de estos debates, comenzamos a buscar modos de constituir una red de investigación educativa que nos permita abrir un espacio para hacer públicas las producciones. Desde ese momento se desarrollaron ateneos de discusión de investigaciones, donde participaron docentes de la UNAM y de los Institutos de Formación Docente.

Estos fueron los primeros pasos que dieron origen a la REDINE y con ello al Nodo Posadas, como uno de los fundadores de esta red de investigación educativa. En el año 2003, se organizó el Primer Encuentro Provincial de Investigación Educativa que, en ese momento, se desarrolló tomando como sede exclusivamente, las instalaciones de la FCEQyN, incluyendo la participación de educadores y educadoras de toda la Provincia.

Ya desde entonces debimos tensionar y revisar la concepción de “extensión” que habitualmente se sostiene en nuestras universidades. Se nos hizo necesario corrernos de la idea dominante según la cual la universidad “extiende sus brazos”, entregando generosamente sus saberes a una población que no los posee, desde una perspectiva que no cuestiona la noción de “colonialidad”. Pensábamos, siguiendo a Freire, que los procesos educativos, en cambio, implican “comunicación”: horizontal, respetuosa de las diferencias, sobre la base del reconocimiento de que todos poseemos saberes. También los maestros y profesores que desarrollan en el sistema

---

<sup>7</sup>Allí se desarrollaban en ese momento las Carreras de los Profesorados en Matemática, Biología y en Física.

prácticas educacionales en su vida cotidiana. Entonces, operar con una concepción de Red dentro de una universidad, es un desafío que pudimos asumir y seguimos sosteniendo.

No nos detendremos aquí en la enumeración y descripción de multiplicidad de proyectos y actividades pensadas y concretadas por la REDINE. Pero sí se hace necesario aclarar que, a partir del año 2008 (o sea, cuando contábamos ya con seis años de experiencias propias) decidimos la incorporación de nuestra Red al Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde las Escuelas y Comunidades y, a su vez al Colectivo Iberoamericano de Redes que hacen Investigación desde las Escuelas y sus Comunidades.

Cabe destacar que, en nuestro país, el Colectivo Argentino nuclea varias redes que se desarrollan en distintos espacios geográficos, sobre temáticas diversas y con perspectivas metodológicas diferentes.

Afirmamos aquí, desde la vivencia al interior de estas Redes, la variada y particular constitución de cada una de ellas. Es claro para nosotros que no hay una única manera de ser Red, ni única concepción de qué significaría serlo. Ya es conocido para quienes trabajamos en las ciencias sociales, que ningún concepto ni práctica social tiene una definición unívoca. Y que, en cambio, la variabilidad y la diferencia son parte de la riqueza con que configuramos el mundo social.

Centraremos el foco de esta comunicación, entonces específicamente en la Red de Investigación Educativa de Misiones (REDINE). Para el desarrollo de nuestras actividades, nos posicionamos desde los postulados de la Teoría Educativa Crítica, que nos aporta el respaldo para estas acciones, desde una perspectiva emancipatoria. En nuestras propuestas buscamos el tratamiento dialéctico de la relación teoría-práctica hacia la consecución de la *praxis* (“acción informada, comprometida”) y sostengamos la importancia de la *crítica ideológica* (Marx) a partir de reconocer que nuestros pensamientos/ “entendimientos” están “distorsionados” por transcurrir nuestra existencia en una estructura socioeconómica que impregna y condiciona nuestros modos de pensar y hacer (Carr y Kemmis, 1988).

Buscamos favorecer nuestras acciones prácticas, procurando que sean transformadoras, para comprenderlas en el contexto del desarrollo profesional docente, teniendo en cuenta la compleja trama de estas. De esta manera estamos educándonos y encaminándonos hacia la revisión continua de nuestros quehaceres, consustanciados con la visión de un profesor intelectual del currículum, transformador de su práctica (Giroux, 1990).

Desde el punto de vista organizativo, la Red de Investigación Educativa de Misiones, también se fue ampliando en su propio territorio.

Durante los años siguientes, se fueron incorporando docentes de instituciones de distintos puntos de la Provincia, conformándose así lo que llamamos Nodos. A saber:

- Nodo Montecarlo, desde la Asociación de Maestros de Montecarlo.
- Nodo Oberá, desde la Facultad de Arte y Diseño de la UNaM.
- Nodo Capioví, desde el Profesorado de Ciencias Agrarias y Ambientales de la Provincia de Misiones.
- Nodo Leandro N. Alem, desde la Municipalidad de la Ciudad de Alem.
- Nodo Eldorado, desde la Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM.
- Nodo Posadas, desde la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la UNaM.

En el caso particular del Nodo Posadas, tuvieron un lugar muy importante en sus primeros desarrollos, las instituciones públicas de formación docente de la localidad<sup>8</sup>. Destacamos que la investigación ocupaba un lugar sustantivo resultado de las políticas educativas del sistema formador de ese momento<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Escuela Normal Superior Estados Unidos del Brasil y Escuela Normal Superior N.º 10 “San Antonio”.

<sup>9</sup> En el contexto de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) los Institutos formadores debieron desarrollar las funciones de investigación, capacitación y formación como requisito para la acreditación y reapertura de sus instituciones que habían sido cerradas por Resolución del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones N°4105/95 y 2568/96.

A partir del año 2016, por ejemplo, comenzamos a trabajar, entre otros, con el Circuito 3 de Supervisión de Escuelas Primarias de la localidad. La incorporación de estos actores dio un gran impulso a la investigación educativa desde el nivel primario. Las escuelas que conforman este circuito están ubicadas en barrios alejados del centro de Posadas, caracterizadas por la vulnerabilidad social. Muchas surgieron a partir de la relocalización de población que residía al margen del Río Paraná y que, con la construcción de la represa Yacyretá, debieron trasladarse a otros territorios.

La diversidad de culturas fue un gran desafío para estos educadores, pues afrontaban grandes dificultades propias de la convivencia. Situación que generó la necesidad de revalorizar lo local como medio para construir el sentido de pertenencia. Los educadores asumieron la necesidad de producir un saber situado, desde una perspectiva socio-antropológica que les posibilitara, conocer a personajes y particularidades de la zona donde está anclada la escuela. De esta manera, a través de sus investigaciones avanzaron en el estudio del contexto, mediante un “proyecto pedagógico político-cultural” como lo definen los participantes.

Cabe destacar que, específicamente, en el campo de la formación pedagógica de las carreras de profesorados<sup>10</sup> de la FCEQyN se promueve desde los primeros años de estas, la indagación y problematización de las prácticas pedagógicas mediante procesos de reflexión. De esta manera, la investigación educativa se fue incorporando paulatinamente, entretejiendo teoría y empiría en los procesos formativos y enseñando a investigar investigando. Este recorrido culmina con la cátedra de Investigación Educativa en el tramo final de estas carreras, donde se evidencia una fuerte construcción de experiencias basadas en el paradigma sociocrítico. Todo este proceso formativo genera una participación significativa y un involucramiento activo de los estudiantes que motorizan el Nodo Posadas.

---

<sup>10</sup> Profesorado en Matemática, Profesorado en Física, Profesorado Universitario en Biología y Profesorado Universitario en Computación.

Este desarrollo institucional de la REDINE reconoce, desde el año 2020 la creación de la Carrera “Especialización en Investigación Educativa<sup>11</sup>”[. También como desafío hemos asumido la búsqueda de la divulgación de las producciones de los educadores de la Provincia a través de distintos formatos: realización de ateneos, en los que se presentan en las instituciones tomadas como ámbito de conocimiento las investigaciones realizadas por los graduados; la Revista digital: “Escribir y leer: Voces de los Educadores”, entre otros.

Un desafío que nos atraviesa de manera permanente en la REDINE, es el trabajo con los institutos de formación docente y con más escuelas de cada zona. Reconocemos que esto requiere de un trabajo constante, que está condicionado por cuestiones materiales y simbólicas, propias de cada nivel del sistema educativo que inciden en la participación y ampliación de los Nodos.

En este sentido, consideramos que la red se da en un proceso dialéctico, cuya complejidad involucra idas y vueltas, donde los colectivos van construyendo

...formas de estar en red que actúan en condición de agencia porque al intercambiar experiencias y al producir conocimiento sobre el maestro y sus prácticas pedagógicas también son constituyentes de otras subjetividades, otros modos de ser y actuar como maestros. (Martínez Pineda, 2008, p. 201)

Así, nos reunimos y caminamos alrededor de propuestas político-pedagógicas en la construcción de una identidad propia, sustentada en la investigación educativa con la intencionalidad de transformación de nuestras prácticas en las aulas, escuelas, territorio y comunidad.

## **El proceso de organización del VII Encuentro Provincial de Investigación Educativa desde las vivencias del Nodo Posadas**

Una de las actividades más importantes que se desarrollan en el marco de la REDINE, es la organización de los citados Encuentros Provinciales de Investigación Educativa. En este sentido, desde la Red se han promovido

---

<sup>11</sup> Aprobada por Resolución del Consejo Superior de la UNaM 029/19 y en Acta N° 530 de la CONEAU y por Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 497/21.

relaciones con instituciones educativas y educadores de toda la Provincia, propiciando y alentando el desarrollo de la investigación educativa, entendida como una práctica que puede mejorar los procesos de enseñanza, al mismo tiempo que genera el empoderamiento profesional de los docentes. Es así como se han organizado y desarrollado los Encuentros de investigación de la REDINE en los años 2003, 2006, 2009, 2013, 2016, 2019 y 2022.

Para participar de estos Encuentros, es imprescindible la presentación de trabajos escritos por parte de cada participante. A nuestro juicio, esto es lo que inicia el proceso de empoderamiento profesional de los docentes, pues la saca de la condición de “receptores” y/o “aplicadores” con que habitualmente los trata el sistema educativo entre nosotros. Asumir la palabra propia, desde las prácticas y vivencias, tanto como desde la teoría que sustenta las mismas, es una condición que nos coloca en el lugar de constructores, productores, emisores de lo que vivimos y pensamos.

Esto significa exponer, pero también “exponerse”. Pensamos, con base en nuestros principios de “ciencia pública” y de “educación pública”, que la escritura también es una herramienta pública imprescindible para el desarrollo ideológico, para la reflexión crítica y para la superación, desde la integración y el debate de las ideas, de las propias limitaciones en el pensamiento y en la acción.

A esto se agrega el hacernos cargo de que la escritura no es solamente una tarea individual, subjetiva, secreta o aislada de toda participación en un proceso colectivo. Cuando nos referimos al “Encuentro”, entonces, lo entendemos como un proceso de intercambio de ideas y de diálogos que nos permiten construir colectivamente conocimientos pedagógicos.

Va más allá de los días donde nos encontramos para compartir lo vivido, incluye un proceso relacional donde a partir de las diferentes miradas se retroalimenta la propia práctica educativa. Ponemos énfasis en la idea de “Encuentro”, como espacio de intercambio cognitivo. Es una situación gnoseológica, como lo plantea el gran maestro Freire (1993), en la que compartimos saberes y experiencias.

El Encuentro incluye la lectura entre pares en las comisiones de trabajo y la revisión crítica de los mismos a partir de la lectura colectiva. Se busca el corrimiento de miradas evaluativas como control y los juicios de valor acerca de los trabajos del par, promoviendo una mirada propositiva que aporta a la construcción crítica y transformadora de, en y desde las experiencias de investigación educativa. Al mismo tiempo, se comparten algunas instancias entre los participantes de la comisión, se realizan las visitas pedagógicas a las instituciones sedes, las reuniones plenarias por nodo y finalmente la integración reflexiva del proceso vivido que nos permite abrirnos siempre a nuevos interrogantes.

En el caso específico del Nodo Posadas, desde el 2016, los Encuentros se desarrollan de manera descentralizada. Esto significa que las comisiones funcionan en diferentes instituciones educativas, ubicadas en distintos puntos del Departamento Capital. Esto genera, por un lado, la posibilidad de que los investigadores participantes y los visitantes puedan conocer las particularidades de los diferentes ámbitos y territorios educativos y sentirse protagonistas del Encuentro. Por el otro, no podemos dejar de mencionar “la riqueza en la dispersión” que provoca esta modalidad de organización de los Encuentros, ya sea por la complejidad en el traslado, en el recorrido de los espacios geográficos o en la organización de los tiempos y actividades.

En el VII Encuentro, en el Nodo Posadas funcionaron once comisiones de trabajo localizadas en nueve instituciones educativas de diferentes niveles del sistema (dos facultades de la UNAM, cinco escuelas primarias y dos escuelas secundarias) y distribuidas en distintos puntos geográficos de la localidad provincial. Se presentaron un total de 47 trabajos que abordaron las siguientes temáticas: gestión escolar, educación emocional, prácticas de enseñanza, experiencias en contexto, evaluación y aprendizajes, comunicación y tecnologías e inclusión en educación.

Es necesario destacar que el encuentro presencial que convocó este Nodo, como parte del desarrollo del VII Encuentro, albergó a una gran cantidad de personas, que incluyó a los autores y a los visitantes, superando el centenar de participantes. Esta gran convocatoria refleja, al decir de una de las coordinadoras participantes “el crecimiento y la expansión de la Red” siendo

un espacio valorado por los docentes como medio para compartir las experiencias y construir conocimiento pedagógico.

A continuación, nos abocaremos a analizar el desempeño de una de las figuras más importantes para la organización y desarrollo del Encuentro: el/la coordinador/a de las comisiones de trabajo. Recuperaremos las voces de quienes fueron parte de este proceso y los sentidos asignados al mismo.

### **Los/as coordinadores/as como andamiaje del VII Encuentro**

Un lugar relevante en la organización del Encuentro lo ocupan los coordinadores de comisiones. La elección de estos actores es una decisión importante que asumen quienes forman parte de la organización del Nodo. Una condición para la selección es que el coordinador sea autor de un trabajo. A ello se agrega que expresen voluntad y condiciones comunicacionales necesarias para asumir ese rol.

Los coordinadores de comisión, en nuestra estructura descentralizada de trabajo en red, son las personas que habilitan a sus instituciones de pertenencia para actuar como sedes de la instancia presencial en los Encuentros Provinciales.

Estos actores son claves para potenciar el trabajo en las comisiones, pues son fundamentales en la dinámica del Encuentro. Son quienes favorecen la comunicación con los demás educadores y la construcción del conocimiento. Entre las diversas tareas que realizan, podemos señalar que:

- Son quienes se ponen en contacto con los autores de los trabajos de la comisión que coordinan para proponer un proceso de diálogo permanente, que posibilite el intercambio de las experiencias pedagógicas. A la vez, son responsables de las comunicaciones.
- Promueven el proceso de lectura entre pares y se compenetran con los trabajos de la comisión para pensar, decidir y comunicar a los autores las mejores estrategias para la instancia de presentación y debate

- Gestionan en su institución de pertenencia lo necesario para que el Encuentro cuente con la infraestructura adecuada (preparación de las aulas o ambientes que se recorrerán o utilizarán; disponibilidad de los recursos técnicos que se soliciten; ofrecimiento de refrigerio durante el funcionamiento de la comisión, etc.).
- Organizan las visitas pedagógicas.
- Coordinan el trabajo de la comisión, asegurando modalidades de registro y elaboración de síntesis. A la vez designan a un relator que intervenga en el plenario y en la construcción del informe final.

De las tareas presentadas, se desprende la complejidad que implica la práctica de coordinación. Por un lado, porque es un proceso de negociación permanente con la institución sede. En este sentido, uno de los coordinadores relataba las vivencias que tuvo al momento de establecerse el lugar donde se desarrollaría la instancia presencial.

Una vez definida la comisión que iba a coordinar, me propuse llevar la propuesta a la Escuela Secundaria en la que trabajo (...). Me reuní con los directivos y les presenté los auspicios y resoluciones por parte de la organización central del Sistema educativo que avalaban este Encuentro de Investigación. Les conté el sentido y organización de los Encuentros de la REDINE, haciendo referencia a que seríamos visitados por docentes investigadores de distintos lugares de la Provincia de Misiones. Los directivos de la Escuela se vieron predispuestos a formar parte de la organización (...). Acordamos que la Escuela prestaba sus instalaciones y acondicionaba el ambiente, es decir, se hacía cargo de la limpieza, de proporcionar recursos tecnológicos para las ponencias y brindar refrigerios para que los participantes nos sintiéramos bienvenidos (Coordinador de Comisión).

Como se desprende del relato, esta tarea no es sencilla: involucra acuerdos institucionales, por lo que ser coordinador implica asumir un rol protagónico y de compromiso en este proceso. Pero la complejidad no termina allí. También requiere de la comunicación y trabajo con los autores que forman parte de la comisión. En este sentido, un coordinador nos aporta sobre el desarrollo de esta tarea:

El primer trabajo consiste en comunicarnos con los autores de las experiencias que se intercambian en la comisión. Para ello es fundamental la organización previa proporcionada por la comisión organizadora, donde nos brindan orientaciones respecto a la tarea, se pone a disposición los trabajos y los contactos de los autores. En mi caso, armé un grupo de WhatsApp que me permitió tener una comunicación continua e inmediata con los autores, para informarles novedades acerca del Encuentro y orientarlos en el proceso de lectura entre pares. Para esta tarea puse a disposición un Documento compartido de Google Drive, que contenía todos los trabajos de las comisiones, con el fin de facilitar el proceso de lectura entre pares, que se desarrolla antes del Encuentro presencial. Aquí el grupo armado fue muy importante para compartir las apreciaciones y sugerencias que se realizaban en el proceso de lectura entre pares (Coordinador de Comisión).

Destacamos la riqueza de las acciones promovidas por los coordinadores, así como la autonomía que tiene cada uno de ellos en este proceso. Es decir, cada coordinador asume modalidades diferentes al momento de pensar los intercambios en la lectura entre pares. Algunos, como se desprende del relato anterior, utilizan canales asincrónicos de discusión y otros promueven encuentros sincrónicos donde intercambian sugerencias y aportes acerca del trabajo de sus pares. En cada una de las formas que asume este proceso, se revaloriza la importancia que tiene este momento de trabajo para el encuentro presencial, pues permite una primera aproximación a las experiencias de los otros. Así, todos los miembros de la comisión se leen entre sí y pueden brindar aportes y sugerencias de mejora.

Una coordinadora nos decía sobre la lectura entre pares:

En esta etapa, todos tuvimos la oportunidad de mejorar y reflexionar sobre nuestros escritos. La organización propuesta permitió que la información fluyera, estableciendo un mecanismo de intercambio en grupos reducidos sobre un mismo tema. Esta fue una etapa necesaria para conocer aspectos de este encuentro, especialmente para aquellos que participaron por primera vez. Fue muy interesante conocer trabajos de colegas con diferentes niveles de experiencia y en escenarios/contextos diversos (...). Compartimos trabajos en diferentes etapas, algunos en proceso y otros terminados. Todos fueron interesantes de leer y los analizamos críticamente para sugerir a los colegas

formas de mejorar sus producciones y/o aclarar puntos importantes.  
(Coordinadora de Comisión)

Un aspecto muy valioso que se desprende del relato es que el coordinador no es sólo quien “organiza”, sino que es autor en este proceso, pues presenta un trabajo y, como tal, es par de los demás integrantes de la comisión. Esto también abona a la complejidad y horizontalidad de esta tarea.

Destacamos aquí la dinámica dialógica de intercambio de prácticas y saberes que suscita la estrategia de lectura entre pares. A nuestro criterio, ésta es la urdimbre que sostiene nuestra posibilidad de “construir y habitar una red” tal como expresamos en el título del libro en el que contamos la historia de los primeros quince años de nuestra REDINE.

La práctica de lectura entre pares tiene sentido al poner en valor el proceso de participación de los educadores como sujetos políticos (Martínez Pineda, 2008), en tanto que: se presenta un trabajo de investigación, se organiza y recibe a los investigadores y se comparte el lugar donde se llevan a cabo las experiencias que construyen saber pedagógico.

De esta manera contribuimos a nuestra propia formación con nuestro trabajo entre pares, alejándonos de las tradicionales “capacitaciones externas” centradas en el déficit, es decir, aquello que “se carece” y que, muchas veces, son ajena a nuestras instituciones y a nuestros contextos. Esta matriz que termina profundizando nuestra dependencia intelectual se nos ha impuesto históricamente y configura nuestra subjetividad. Como lo expresa Zoppi (2018) para muchos de nosotros el conocimiento acerca de la educación se nos presenta como un saber especializado, fuertemente academicista, desarrollado por expertos, poseedores de un exhaustivo discurso teórico, a partir del cual se derivan las recomendaciones técnicas que “deberíamos” incorporar para mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

Como contraparte, los docentes ya acostumbrados a eso, terminamos siendo consumidores de aportes y recursos elaborados por otros. Esto obtura la posibilidad de pensar lo propio, lo que nosotros hacemos o desencadenamos, desde una mirada consciente, fundamentada y crítica que

nos permita tanto reconocer nuestras concepciones y valores, como los supuestos de sentido común con que habitualmente nos manejamos.

La cantidad creciente de trabajos elaborados por los propios docentes que se presentan en los Encuentros de la Red nos alienta a pensar que estamos trabajando efectivamente en la promoción de la conciencia de la propia capacidad profesional.

Otra de las tareas relevantes del coordinador, es el desarrollo de la comisión de trabajo el día del Encuentro presencial. Así una de las coordinadoras expresaba:

Llegó el día en el que fui coordinadora y expositora en una comisión que comprendió cuatro trabajos. Al principio dudé en hacerme cargo de esta coordinación, pero en el camino se tomó la decisión y considero que todo salió bien de acuerdo con los registros de esa jornada, desde la inscripción y asistencia a cada una de las presentaciones que fueron compartidas con entusiasmo por los presentes y los comentarios, aunque fueron pequeñas contribuciones, fueron muy bien recibidas. También destaco el almuerzo social que fue compartido por la mayoría de los presentes, un motivo para pensar en la fuerza que tiene esta convocatoria (Coordinadora de Comisión).

De esta manera, los intercambios que acontecen antes y durante el Encuentro presencial, nos permiten avanzar en construcciones colectivas de saber pedagógico, de reflexión sobre la práctica docente. Pero el trabajo en la comisión va más allá de los intercambios intelectuales y avanza hacia lo cultural, al promover el diálogo entre sujetos que proceden de diversos territorios.

Finalmente, en este VII Encuentro en el cierre de cada comisión se reflexionó acerca de dos preguntas compartidas por todos los participantes. Por un lado, uno de los interrogantes giró en torno a cómo nos vemos en nuestro trabajo en red y el otro, acerca de cómo vivimos nuestra condición de docentes investigadores.

En este sentido, en relación con el primer interrogante, los participantes brindaron sus apreciaciones donde manifestaron la importancia de aprender con otros que aporta al crecimiento y desarrollo profesional. Así mismo, destacaron que la Red se constituye en un sostén que debe ser fortalecido

entre todos, en un ambiente de respeto hacia las producciones, así como también permite integrar las disciplinas y modalidades del sistema educativo. A la vez, se destaca la lectura entre pares como una instancia que se ve fortalecida a partir de la introducción de las tecnologías educativas que aportan al trabajo colaborativo.

En cuanto al segundo interrogante, destacaron que la investigación posibilita la indagación sobre la práctica docente, permitiendo problematizar las “cosas que nos pasan”, intentando superar ciertas barreras objetivas que condicionan la tarea de investigación. De esta manera, la investigación favorece la búsqueda de procesos de mejora de las prácticas en las instituciones educativas. Finalmente, no podemos dejar de destacar que se valorizaron estos espacios de intercambio con docentes de todos los niveles. Como lo expresa Zoppi (2022), la investigación educativa, posiciona a los docentes como sujetos de conocimiento, que construyen saberes en las escuelas en las que trabajan y que además tienen la responsabilidad y capacidad de investigar, reflexionando críticamente para mejorar sus prácticas.

## **Reflexiones finales**

La organización de un encuentro de educadores implica por sí mismo un gran desafío para quienes participan. En este caso nuestras consideraciones reflexivas nos llevan a pensar en distintos ejes.

En primer lugar, reconocemos la complejidad que genera una propuesta que se desarrolla de manera descentralizada, tanto en tiempos como en espacios.

Tiempos, porque nuestra idea de encuentro comienza mucho antes de la presencialidad en el lugar físico. Inicia con la lectura entre pares. Así hay una definición de tiempos diversos, que implican la organización de prácticas que requieren el compromiso de quienes forman parte de la comisión de trabajo. A la vez, también en el momento presencial, las comisiones funcionan en tiempos que, si bien están acordados, la particularidad del espacio donde se localizan pone su propia impronta.

Espacio, porque el día del encuentro virtual, las comisiones de trabajo funcionan en distintos puntos geográficos. Esta particularidad es una característica del funcionamiento de nuestro Nodo que revalorizamos y tomamos como emblema a sostener en próximos encuentros. Entendemos que acercarnos a los territorios que transitan nuestros pares es una oportunidad para aprender compartiendo experiencias diversas. Reconocemos que estos encuentros, al ser tan abiertos permiten el contacto y el intercambio con otras culturas. A la vez, es una forma de sostener y generar nuevas redes que nos posibiliten avanzar en la democratización de la investigación en y desde la educación. Asumimos, junto a Freire (2002), que “Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (p. 67).

A partir de esto, aparece en nuestras prácticas la tensión en un segundo ítem: centrado en la figura del coordinador/a, que se transforma en un actor clave para el desarrollo de encuentros como este. Es un permanente mediador entre los participantes, la propia institución y la organización general de la REDINE. Es relevante, en la figura del coordinador, la dimensión comunicacional y su posición de andamio para la construcción de saber pedagógico y democratización del conocimiento. Se constituye en un sujeto que motoriza y dinamiza el desarrollo de los encuentros, pero, al mismo tiempo, su tarea supera a la institución sede, ampliéndolo más allá, pues lo que acontece en la comisión nutre las prácticas de investigación educativa, a la vez que fortalece su desarrollo en el territorio.

Por estas razones una tarea siempre pendiente es fortalecer cada vez más la figura del coordinador/a. Para ello, consideramos que es necesario avanzar en el desarrollo de espacios de intercambio posteriores a los encuentros y durante el tiempo que transcurre entre los mismos. Entendemos que, las sesiones de retroalimentación en términos de Sirvent (2004), podrían ser una estrategia para avanzar en la reflexión sobre las prácticas y la construcción de esta figura. Seguimos haciéndonos cargo del desafío de propiciar un trabajo cada vez más sistemático, educativo y formativo entre quienes asumen este rol y aquellos que acompañamos este proceso.

Por otra parte, y en un nivel más conceptual y no tan operativo, reconocemos que a lo largo de este recorrido, podemos volver sobre lo que hemos declarado anteriormente como nuestro posicionamiento epistemológico, ético, pedagógico y político. Hemos señalado nuestra inscripción en el paradigma de la Teoría Educativa Crítica.

Cabe aclarar, en relación con esto, que en diferentes medios socioculturales escuchamos muy habitualmente que muchos, casi todos, dicen estar en esta perspectiva. Parece que fuera parte de una presentación “políticamente correcta”.

Para nosotros, en cambio, estar en este lugar implica el desarrollo de prácticas reales, permanentemente controladas como espacios de conceptualización reflexiva. Eso es, para nosotros la “praxis”.

Desafiados como estamos a ser consecuentes, destacaremos entonces, algunos rasgos sustantivos de lo que consideramos pensamiento crítico. Como docentes, advertimos a nuestros estudiantes que no es lo mismo ser “criticón” (de los demás, de lo que está fuera de nosotros) que ser “críticos”, pues en este caso la vigilancia epistemológica requiere mirarnos a nosotros mismos.

El objeto de análisis entonces, somos nosotros como sujetos que construimos nuestro espacio social con nuestras prácticas, también históricas y situadas territorialmente.

Por eso, la REDINE promueve trabajos de investigación que surjan desde las acciones docentes, llevadas a cabo en cualquier intersticio del sistema educacional.

Consideramos compartir un conjunto de valores sociales que se enuncian muy fácilmente: en nuestros discursos y en la introducción de todas nuestras planificaciones didácticas. En general, buscamos la criticidad, la creatividad, la democratización, entre otros enunciados comunes.

Nuestras preguntas y desafíos, como docentes investigadores, se siguen centrando entonces en: ¿Cuál es la relación entre esas ideas y las prácticas concretas vividas como currículum real? Volviendo a nuestra inquietud

pedagógica permanente: ¿Cuál es la relación entre la teoría y la práctica en los escenarios educativos? Esas son nuestras inquietudes permanentes. Esos son los ejes de análisis que propiciamos en las actividades de la REDINE.

Todo esto demanda el desarrollo de nuestra profesionalidad docente. Requiere nuestro empoderamiento, nuestro reconocimiento y asunción de la dimensión ética y política de nuestro trabajo. Demanda asumir nuestra presencia y nuestra voz como una manera concreta de estar, expresándonos en el contexto de una sociedad que busca conscientemente educar. Suponemos que es sólo desde los mismos docentes que cualquier innovación, mejora o transformación puede hacerse realidad en la construcción educativa.

La participación, entonces, es imprescindible. No siempre se dan las condiciones para que el sistema dominante la promueva. Por eso consideramos que la construcción de redes es una vía posible y pertinente, en la medida en que el trabajo colectivo nos sirve como una contención que nos alienta y sostiene.

Por cosas como éstas, es que decimos que trabajar en nuestra Red de Investigación Educativa de Misiones, es una práctica educativa crítica.

Para finalizar, interesa dar cuenta de algunas cuestiones que nos invitan a seguir pensando y nos desafían con grupo de educadores que hacen investigación. Entre ellas: la necesidad de sostener, convocar y transmitir a los educadores que recién llegan, a los jóvenes, para continuar una propuesta que consideramos a contracorriente en la lucha por una mayor democratización del conocimiento y de la investigación educativa; la necesidad de continuar construyendo de manera comunitaria, colectiva y colaborativa estos procesos de concientización, resistencia y lucha; la necesidad de pensar a la investigación educativa en la complejidad y tensión que nos atraviesa en nuestras prácticas cotidianas como educadores.

## Referencias

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / MEC.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sirvent, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila.
- Zoppi, A. M. (2018). *¿Para qué sirve la investigación educativa?* [Inédito].
- Zoppi, A. M. (2018). *Construir y habitar una red. El devenir de la Red de Investigación Educativa de Misiones: Trayectorias, experiencias y proyecciones* (Comp.). EDUNAM.
- Zoppi, A. M. (2022). Investigación educativa y pedagogía: Un desafío político epistemológico. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3(2), 141–171.  
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

# ¿Qué papel cumplen las redes y colectivos docentes en la consolidación del saber pedagógico en contextos socioculturalmente diversos?<sup>1</sup>

*What role do teachernetworks and collectivesplay in theconsolidationofpedagogicalknowledge in socioculturally diverse contexts?*

*Qual o papel das redes e coletivos de professoresnaconsolidação do conhecimento do professoremcontextossocioculturaisdiversais?*

**Lizeth Marcela Díaz Becerra<sup>2</sup>**

## Resumen

Este texto plantea algunos trayectos para pensar la condición del maestro desde la resistencia y praxis pedagógica emancipatoria de los colectivos y redes de docentes a partir de tres horizontes: los agenciamientos y procesos de subjetivación que configuran al maestro como sujeto político en RED, las

<sup>1</sup> Este artículo de investigación hace parte de los desarrollos de la investigación doctoral titulada Alcances emancipatorios de las prácticas pedagógicas en la micropolítica escolar: Una mirada desde las redes de Latinoamérica, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, línea Educación, Cultura y Sociedad, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2025.

<sup>2</sup> [marceladiazb2016@gmail.com](mailto:marceladiazb2016@gmail.com); Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-0644-4599>

condiciones de posibilidad que se producen en los colectivos y redes de maestros para resistir desde la construcción de saber pedagógico - político y la necesidad de reconocer los alcances o posibilidades de configurar las prácticas pedagógicas como praxis emancipatorias en RED que responden a las realidades sociales, políticas, ecológicas y educativas actuales con base en la síntesis que arroja el análisis documental de algunas publicaciones del Estado del Arte de las Redes y Colectivos de docentes a nivel de Colombia y Latinoamérica de ponencias, artículos de investigación y reflexiones pedagógicas dadas en los Encuentro Iberoamericanos de Redes y Colectivos desde 1992 hasta la fecha.

Este recorrido histórico permite comprender cómo los maestros organizados colectivamente han desarrollado alternativas educativas que confrontan las lógicas hegemónicas del sistema educativo, también, revela que las redes de maestros han transitado de la simple resistencia hacia la construcción de propuestas pedagógicas que integran saberes territoriales, ancestrales y comunitarios tradicionalmente silenciados. Esta evolución expone su capacidad para generar conocimiento pedagógico-político alternativo y configurar praxis emancipatorias que articulan la dimensión educativa con las luchas sociales más amplias, respondiendo a las peculiaridades contextuales y necesidades de sus comunidades.

**Palabras clave:** *encuentros iberoamericanos, práctica pedagógica emancipatoria, redes de maestros, sujeto político.*

### **Abstract**

This text raises some paths to think the teacher's condition from the resistance and emancipatory pedagogical praxis of teachers' collectives and networks from three horizons: the processes of subjectivation that configure the teacher as a political subject in RED, the conditions of possibility that occur in the collectives and networks of teachers to resist from the construction of pedagogical-political knowledge and the need to recognize the scope or possibilities of configuring pedagogical practices as emancipatory praxis in RED that respond to social realities, The synthesis of the documentary analysis of some publications of the State of the Art of the Networks and Collectives of teachers in Colombia and Latin America of papers, research articles and pedagogical reflections given in the Ibero-American Encounters of Networks and Collectives since 1992 to date, is based on the synthesis that yields the documentary analysis of some publications of the State of the Art of the Networks and Collectives of teachers at the level of Colombia and Latin America.

This historical journey allows us to understand how collectively organized teachers have developed educational alternatives that confront the hegemonic logics of the educational system. It also reveals that teachers' networks have moved from

simple resistance to the construction of pedagogical proposals that integrate territorial, ancestral and community knowledge traditionally silenced. This evolution exposes their capacity to generate alternative pedagogical-political knowledge and to configure emancipatory praxis that articulate the educational dimension with broader social struggles, responding to the contextual peculiarities and needs of their communities.

**Keywords:** *Iberoamerican meetings, emancipatory pedagogical practice, teacher networks, political subject.*

### **Resumo**

Este texto propõe algumas formas de pensar a condição do professor a partir da perspectiva da resistência e da práxis pedagógica emancipatória dos coletivos e redes de professores com base em três horizontes: Os processos de subjetivação que configuraram o professor como sujeito político em RED, as condições de possibilidade que se produzem nos coletivos e redes de professores para resistir a partir da construção do conhecimento pedagógico-político e a necessidade de reconhecer o alcance ou as possibilidades de configurar práticas pedagógicas como práxis emancipatória em RED que respondam às atuais realidades sociais, políticas, ecológicas e educativas, A síntese da análise documental de algumas publicações do Estado da Arte das Redes e Coletivos de professores na Colômbia e na América Latina, de trabalhos, artigos de pesquisa e reflexões pedagógicas apresentadas nas Reuniões Ibero-Americanas de Redes e Coletivos de 1992 até a presente data, baseia-se na síntese da análise documental.

Essa jornada histórica nos permite entender como os professores organizados coletivamente desenvolveram alternativas educacionais que confrontam as lógicas hegemônicas do sistema educacional, além de revelar que as redes de professores passaram da simples resistência à construção de propostas pedagógicas que integram conhecimentos territoriais, ancestrais e comunitários tradicionalmente silenciados. Essa evolução expõe sua capacidade de gerar conhecimento político-pedagógico alternativo e de configurar uma práxis emancipatória que articula a dimensão educacional com lutas sociais mais amplas, respondendo às peculiaridades contextuais e às necessidades de suas comunidades.

**Palavras-chave:** *Encontros Ibero-Americanos, prática pedagógica emancipatória, redes de professores, sujeito político.*

## **Introducción**

Los colectivos y redes de maestros representan un fenómeno en continuo crecimiento y con limitada producción científica en el panorama educativo

iberoamericano actual. Su trascendencia radica en que constituyen espacios horizontales de organización, relación y formación docente que confrontan directamente las lógicas hegemónicas del sistema educativo.

En un contexto global donde se reproducen relaciones verticales, dicotomías y otras brechas que acrecientan la injusticia, invisibilizan los contextos y fomentan la desigualdad, esta investigación es relevante al analizar cómo los colectivos y las redes han resistido por más de cinco décadas a la racionalidad económica del capital humano, a políticas públicas reducidas por entes externos, a la tecnología del sistema educativo, la estandarización de currículos y la limitación de las prácticas pedagógicas.

Este estudio nos permite comprender las formas alternativas de construcción de saber pedagógico de los maestros en red que emergen desde los territorios y contextos socioculturalmente diversos. Las redes y colectivos avanzan en la creación de otras formas de hacer escuela y de ser maestro en colectivo, configurando espacios organizativos donde los docentes dialogan, debaten, comparten experiencias y producen saber pedagógico-político desde el trabajo en RED, respondiendo a problematizaciones comunes que convocan al diálogo situado para crear proyectos esperanzadores de país. (Ramírez-Cabanzo, en Cuineme Rodríguez, et al., 2022).

Más adelante, se analizan los agenciamientos y procesos de subjetivación que configuran al maestro como sujeto político en RED, las condiciones de posibilidad que se producen en estas redes para resistir desde la construcción de saber, y las prácticas pedagógicas emancipatorias que emergen como respuesta a las realidades sociales, políticas, ecológicas y educativas actuales. Lo que visibiliza las resistencias y transformaciones que los maestros organizados colectivamente generan en el campo educativo iberoamericano, referentes que impulsan a repensar el papel del maestro en red en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

## **Antecedentes**

Los colectivos y las redes pedagógicas de maestros son un hecho histórico, social y cultural que muestra,

Formas de organización y de formación continua alternas a las instaladas, en donde el ejercicio formativo se piensa desde otro lugar que difiere de las posturas hegemónicas de un sistema que está anclado a las sociedades de mercado, a las lógicas capitalistas que atraviesan, fundan y sostienen la escuela empresa. (Becerra, 2024a, p.11858)

La cual, se esfuerza por reproducir los patrones del patriarcado y las desigualdades.

En este marco, se producen relaciones verticales y dicotomías como norte-sur, blanco-negro, rico-pobre, hombre-mujer, países desarrollados-subdesarrollados, primer mundo-tercer mundo, etc., que acrecientan las brechas y los niveles de pobreza en las regiones. Relaciones “que desafían al pensamiento crítico latinoamericano y desconocen la justicia social en sus diferentes dimensiones: cultural, política, económica, epistemológica, generacional, ecológica, entre otras” (Martínez y Guachetá, 2020).

Bajo este panorama y por más de 50 años, los colectivos y redes de maestros devienen de una historia de luchas y reivindicaciones a nivel Iberoamericano que resisten a la racionalidad económica del capital humano, a la política pública que se reduce a las recomendaciones y disposiciones dadas por entes externos; a la reproducción currículos homogéneos, a prácticas pedagógicas estandarizadas y a la medición del saber pedagógico; situaciones que cooptan la escuela, privatizan el saber y condicionan al maestro como sujeto que reproduce normativas, prácticas y situaciones desde la individualidad a la que ha sido sujeto (Martínez y Guachetá, 2020).

Estas colectividades y agrupaciones avanzan en la construcción de otras formas de hacer escuela y de ser maestro en colectivo; es decir, espacios organizativos en los cuales los maestros se encuentran, dialogan, debaten, comparten prácticas, experiencias y producen saber afianzados por el trabajo en RED, por el encuentro con otros. Estos encuentros dan lugar a las problematizaciones comunes que convocan al diálogo situado de lo que acontece en los contextos para crear proyectos pedagógicos y esperanzadores de país (Becerra, 2024).

Dada la relevancia de estudiar las realidades y los alcances de los Colectivos y las redes de maestros y con la intención de configurar el objeto de estudio,

surge la pregunta de investigación que orienta este trabajo: *¿Cómo las resistencias de los Colectivos y Redes de maestros en los encuentros Iberoamericanos configuran las subjetividades, la construcción de saber pedagógico y las prácticas pedagógicas emancipatorias de los maestros en RED?*

## Metodología

La investigación se fundamenta en un análisis documental centrado en publicaciones sobre las redes y colectivos docentes en Colombia y Latinoamérica en cuanto a prácticas pedagógicas y los encuentros locales, nacionales e iberoamericanos. Este enfoque cualitativo consintió examinar sistemáticamente ponencias, artículos de investigación y reflexiones pedagógicas presentadas en los Encuentros Iberoamericanos de Redes y Colectivos realizados desde 1992 hasta 2024.

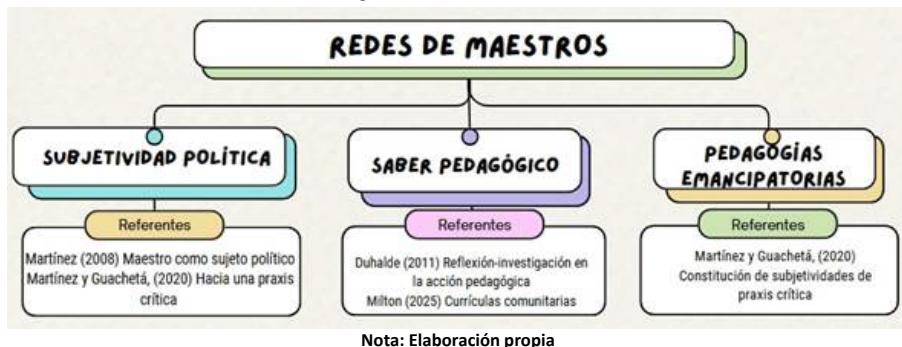
Esta elección metodológica se sustenta en la comprensión de los documentos no como fuentes neutras de información, sino como construcciones discursivas y prácticas pedagógicas que evidencian las luchas, resistencias y propuestas emancipatorias de las redes de maestros en su devenir histórico. El corpus documental se estableció a partir de criterios de pertinencia temática, relevancia histórica y representatividad geográfica para desentrañar las tensiones entre las lógicas hegemónicas del sistema educativo y las propuestas alternativas construidas por los maestros en red.

El proceso se estructuró en tres fases. En la primera fase, se realizó una identificación y selección de documentos significativos que registran la participación de estos colectivos en encuentros iberoamericanos. La segunda fase consistió en un análisis interpretativo en torno a tres referentes Sentipensantes: los procesos de subjetivación política de los maestros en red, la producción de saber pedagógico-político, y la configuración de prácticas pedagógicas emancipatorias. La tercera fase implicó la síntesis crítica de los hallazgos, estableciendo relaciones entre los diferentes contextos y/o comunidades.

Se privilegió una perspectiva historiográfica que reconoce la evolución de los maestros en red en los encuentros iberoamericanos en su dimensión diacrónica a través de un análisis crítico, permitiendo así, reconocer sus continuidades, rupturas y transformaciones en sus propuestas y dinámicas organizativas.

## Referentes Sentipensantes

Figura 1: Referentes Teóricos



## ¿Cómo se agencian y configuran las subjetividades políticas de los maestros en red?

Para dar respuesta al primer interrogante en torno a los agenciamientos y procesos de subjetivación que configuran al maestro como sujeto político en red, se hace una reflexión crítica de los aspectos que se han instituido en el contexto educativo, las características que motivan e instituyen los maestros en Red y Colectivo y cómo la resistencia a estas imposiciones establece su subjetividad en-con-para los otros.

Las reformas educativas en nuestras regiones responden a la lógica del modelo económico neoliberal “dinero-oferta-demanda-capital”, que se traduce en transacciones donde gana quien más tiene poder, posicionamiento, conocimiento, recursos y control para explotar a los otros. Estos procesos son fiel reflejo de “la expropiación cultural y la invisibilización de muchos pueblos, lo que genera mayor identificación y convergencia de

intereses con los grupos dominantes que con las condiciones de vida y aspiraciones de la mayoría de la población” (Lander, 2001, citado por Martínez y Guachetá, 2020, p. 13).

En contraposición a estas dinámicas, los maestros como sujetos políticos con un alto compromiso ético y social al decidir estar en red, posibilitan la reflexión crítica de las políticas con base en su experiencia, el contexto y las necesidades propias de la comunidad. En las redes y colectivos se forman de manera permanente en torno a nuevas apuestas que “reconfiguran la escuela como un escenario de micropolítica para construir desde abajo y con los de abajo otras realidades sociales” (Martínez y Guachetá, 2020, p. 30).

La capacidad de agencia nos confirma que el sujeto político en red se constituye desde la interacción social como “sujeto-actor-colectivo” (Martínez, 2008, p. 87) mediado entre la disociación de la instrumentalización y la constitución de su individualización identitaria por la voluntad de acción, de actuación, de reconocimiento de opciones viables que se opone a un sistema único de poder que invisibiliza los contextos de donde surge.

Es así, como las redes y colectivos son posibilidad para reivindicar los derechos, las voces y la experiencia de quienes han sido excluidos por el sistema mediante la creación de proyectos comunes que articulan apuestas políticas, sociales, educativas y comunitarias que responden a las características propias y a las particulares de las instituciones y los contextos. Propuestas que defienden lo común como un principio político y de coactividad que involucra a todos los actores educativos.

### **¿Cuáles son las tendencias y aportes de la producción de saber pedagógico-político en red en contextos socialmente diversos?**

Para dar respuesta al segundo interrogante, hay que reconocer que vivimos en un mundo dominado por la racionalidad económica en el que se desarrolla “la apropiación capitalista de todo el trabajo y bienes inmateriales: las relaciones (capitalismo relacional), los afectos (capitalismo afectivo) y el saber (capitalismo cognitivo)” (García, 2010, p. 17), en donde imitar y

apropiarse de otras costumbres, culturas y acciones de grupos dominantes se constituyen en vectores de subjetivación de la constitución de los sujetos.

Un mundo que reclama nuevas formas de ser maestro, desde el territorio, desde las diversas experiencias y visiones de las escuelas, desde las formas de cuestionar y repensar la política educativa y con ella, la práctica pedagógica y, por ende, la formación docente.

En este contexto, las redes y colectivos de maestros dan apertura a nuevos escenarios de participación denominados “*Encuentros Iberoamericanos en Educación*” desarrollados en: España (1992) , México (1999) , Colombia (2002) , Brasil (2005) , Venezuela (2008) , Argentina (2011) , Perú (2014), México (2018) , Colombia (2021) y Argentina (2024), (Ver figura 2), que posibilitan la problematización del territorio desde la experiencia y el saber pedagógico hacia la construcción de prácticas otras, alternativas y emancipatorias que recuperan la dignidad de las personas y de los pueblos que han sido invisibilizados y desconocidos durante mucho tiempo.

Figura 2: Reseña encuentros Iberoamericanos de redes y colectivos de maestros



El primer encuentro dado en Huelva-España (1992), produjo saber en torno a reconocer la dimensión político-social de la pedagogía, a la necesidad de

centrarse en el aprendizaje de los estudiantes en contraposición a los modelos centrados en la enseñanza, a la relevancia de las prácticas pedagógicas y al menester de saber las necesidades e intereses de la población. Como lo menciona Duhalde (2011), este espacio dejó el desafío de “vincular teoría y práctica en un modelo didáctico coherente”, la formación de docentes que relacionan la práctica con procesos de reflexión-investigación en la acción, y la investigación de problemas en el aula como estrategia de enseñanza” (p. 220).

El segundo encuentro se llevó a cabo en Oaxtepec-Méjico (1999), en donde se destacó la participación de los maestros de aula en la construcción del saber pedagógico. Claro ejemplo fue el grupo de profesores que conformaban la Red para la Transformación de la Educación Básica de la Escuela (TEBES) que impulsó procesos de innovación en la educación básica con base en el ciclo acción-reflexión-sistematización-acción donde el intercambio académico cobró protagonismo. Encuentro que planteó la necesidad de “incidir en las políticas educativas; promover mayor articulación entre la universidad y la escuela; propiciar la organización de redes en las que participen profesores de distintas áreas” (Duhalde, 2011, p. 220).

El tercer encuentro se desarrolló en Santa Marta-Colombia (2002), el cual, fue dirigido a los maestros de colectivos y redes pedagógicas que hacen investigación desde su escuela en preescolar, primaria y secundaria, así como a formadores de maestros. La experiencia insigne fue la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, que originó publicaciones sobre cómo el conocimiento se construye de manera colectiva desde las aulas y es allí donde se debe cartografiar el saber, el sentir y el vivir de nuestras escuelas. Este encuentro planteó desafíos en torno a la “construcción conjunta de un horizonte que posicione al maestro/a en el ámbito de la cultura y el ámbito político; la articulación de un proyecto que haga frente a lo que los convocantes denominan “Imperio” y la consolidación de una Red iberoamericana” (Duhalde, 2011, p. 221).

El cuarto encuentro se desplegó en Lajeado -Brasil (2005), espacio que propuso como punto de partida las voces y narrativas de los maestros que

hacen investigación en la escuela para ser escuchados, interpelados, reflexionados y enriquecidos desde la experiencia investigativa de sus pares. Este escenario permitió a las redes convocantes reunirse y debatir sobre “los espacios y los tiempos para la reunión, los efectos de repensar los desafíos y definir los pasos a seguir como organización colectiva. Tanto es así, que la decisión de dónde y cuándo volver a encontrarse” fue decidida desde esta fecha. (Duhalde, 2011, p. 221).

El quinto encuentro se realizó en Ispamar, Miranda-Venezuela (2008) y tuvo una particularidad, fueron los propios maestros con sus comunidades, quienes recibieron en sus hogares a los expedicionarios de otros países. La disposición, entrega y compromiso fue la insignia de este espacio. “El Estado, a través de diversas instituciones y organismos...se puso a disposición. Esta reconfiguración...permittió reconocer las diversas experiencias... que se desplegaron en los distintos recorridos. Esta pluralidad, habilitó distintos procesos de elaboración de aproximaciones, registros, sistematizaciones y conclusiones” (Duhalde, 2011, pp. 221-222) del saber maestro desde el contexto.

El sexto encuentro se hizo en Argentina (2011), en donde se reflexionó sobre la formación de maestros, el trabajo docente y la potencia de los convocantes para organizar modos y espacios de co-formación articulados entre las redes de los diversos países. Aquí, se tomó la decisión de transitar de los encuentros iberoamericanos a una “Red internacional de Redes y colectivos” que tuvo por objetivo definir y adelantar acciones conjuntas de manera más sostenida, no limitada a los encuentros periódicos de cada tres años y fortalecer las apuestas que por una educación emancipadora para nuestros pueblos han surgido en diferentes Encuentros Iberoamericanos. (Convocantes, 2020).

El séptimo encuentro se originó en Cajamarca-Perú (2014), en el marco de la lucha contra la megaminería. En entrevista personal con Noemí Milton, en el año 2025, ella resalta que las prácticas, experiencias y diálogos de saberes dejaron como que la emancipación sólo es posible desde la ancestralidad de los saberes de la Pachamama, institucionalizada en la construcción de currículas comunitarias para el buen vivir. En consecuencia, se retomaron los

saberes de los pueblos originarios, las comunidades indígenas y las minorías para dar voz a los contextos socioculturalmente diversos.

El octavo encuentro se enmarcó en México (2017) con dos líneas de trabajo: en primer lugar, se recorrieron las rutas por todo el país en donde se reconocieron *in situ* las prácticas que vinculaban al aula el saber de la comunidad, para, en un segundo momento en Michoacán, tejer saber sobre la importancia de la educación comunitaria, la ecología del saber y las formas otras de gobernanza. Los ejes temáticos arrojaron una producción significativa de experiencias en torno a las pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos, las pedagogías desde el territorio y territorialidad, la formación de maestros y educadores en red en clave con un posicionamiento ético-político desde su contexto, la interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios; y otras formas de ser gobierno y Comunalidad a partir de una mirada crítica hacia las políticas educativas, culturales y económicas neoliberales.

El noveno encuentro propuesto en Colombia (2020-2021) tuvo un escenario particular, la sindemia, que por unos meses llevó a las redes y colectivos a repensar el territorio desde la virtualidad. La reafirmación de estas nuevas formas de presencialidad en el trabajo por mingas, mostró la riqueza de esta forma cooperativa de construcción de saber pedagógico y evidenció la lucha de los maestros de a pie por disminuir las brechas y desigualdades desde sus comunidades, con recursos limitados, desde el hambre, la muerte, la necesidad y la zozobra de sus contextos. En este momento, surgieron lazos más fuertes en clave emancipatoria, vista como:

Indignación y resistencia en un doble sentido: como actos de comprensión que generan y convocan a realizar acciones contestatarias al poder dominante orientadas a desentrañar las hegemonías, ideologías, creencias y hábitos opresores, y como producción de iniciativas proactivas y proyectivas que impulsadas desde el trabajo colectivo contribuyan a la construcción de propuestas alternativas. (Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020, p. 229)

El décimo encuentro se desarrolló en Salta-Argentina (2024), en donde inicialmente se desplegaron mingas virtuales de discusión transversal y horizontal a partir de preguntas orientadoras que en general aluden a las

prácticas investigativas e innovativas, en aras de la emancipación y los retos de la Red Iberoamericana. Luego, se recorrieron rutas por diferentes regiones del país (Misiones, Jujuy, Salta, Santa Fe, Caba, Buenos Aires, Mendoza y Neuquén) tanto virtuales como presenciales en clave del reconocimiento de prácticas alternativas, de resistencia y emancipación en escuelas y/o comunidades.

En palabras de Martínez Pineda y Cubides (2012), podríamos decir que al hablar de Colectivos y redes de maestros como espacios de investigación y producción de saber pedagógico-político conectados en forma de red en los encuentros iberoamericanos:

Logran realizar proyectos de aula, de área, institucionales, comunitarios; compartir temas de estudio, problemas de investigación, prácticas y nuevos proyectos. Acciones conjuntas que les permiten poner a prueba su capacidad crítica y creadora, potenciarse como interlocutores y generadores de políticas educativas, entre otras acciones (p. 2).

¿Cómo se consolida una praxis emancipatoria desde la micropolítica de las Redes y Colectivos de maestros?

En este punto de la investigación se reafirma en palabras de Becerra (2024b), que las trayectorias de las redes pedagógicas y colectivos de maestros visibilizan en y desde los territorios las luchas y resistencias a estas lógicas de despersonalización que la política y la sociedad capitalista imponen. Praxis pedagógicas de maestros que desde su individualidad y colectividad buscan consolidar sociedades justas, equitativas, dignas y democráticas que tienen como origen y fin la emancipación humana, reconociendo que “la emancipación solo es efectiva cuando se refiere a la producción de la sociedad y no se limita a la acción en la sociedad constituida” (Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020, p. 437).

La praxis pedagógica emancipatoria de los maestros en red constituye una lucha social para alcanzar un mundo otro posible, que exige y materializa desde las aulas los derechos sociales, políticos, ecológicos y económicos en pro de las fuerzas progresistas siempre con perspectiva de emancipación humana, que enseña a construir otras lógicas de organización no jerárquicas ni verticales, promover relaciones más horizontales, enseñar a ser flexibles,

a potenciar la esperanza, a resistir y persistir, entre otros desafíos. (Martínez Pineda y Cubides, 2012).

En este recorrido, las prácticas pedagógicas emancipatorias nos posibilitan recuperar la identidad y humanidad de la educación, su ETHOS cultural y emancipatorio, desde la posibilidad del encuentro pedagógico y del diálogo de saberes se piensan críticamente las comunidades y se originan nuevos debates epistémicos y pedagógicos que consolidan el saber.

En conclusión, los colectivos y las redes de maestros desde sus formas pluralistas, abiertas y horizontales posibilitan una educación otra a través de la construcción de prácticas emancipatorias que luchan contra la estructura dominante con currículos vivos, en constante cambio y movimiento de acuerdo con las necesidades de las comunidades.

## **Resultados**

En relación con la configuración de subjetividades políticas de los maestros en red, se evidencia que las redes y colectivos funcionan como espacios formativos donde los educadores desarrollan capacidades de agencia colectiva y posicionamiento crítico frente a las políticas educativas a través del diálogo de saberes y las mingas pedagógicas. Este proceso permite a los maestros reconocerse como sujetos de saber, con capacidad transformadora de su cultura desde su quehacer contextualizado en el aula.

Respecto a la producción de saber pedagógico-político, hay una evolución sustantiva en las temáticas abordadas a lo largo de los diez Encuentros Iberoamericanos analizados, que parten del análisis crítico modelos didácticos centrados en la enseñanza hacia abordajes emancipatorios que integran las dimensiones territoriales, interculturales y decoloniales. Esta trayectoria evidencia cómo los maestros en red sistematizan sus experiencias y construyen conocimiento pedagógico alternativo.

En cuanto a las prácticas pedagógicas emancipatorias, los colectivos y redes de maestros han desarrollado propuestas educativas situadas que responden a las necesidades socioculturales de sus contextos. Estas prácticas se caracterizan por su carácter transformador, horizontal y participativo,

articulando la pedagogía con luchas sociales. Se identifican experiencias innovadoras que incorporan saberes ancestrales, comunitarios y territoriales tradicionalmente silenciados del currículo oficial.

## Reflexiones finales

Las redes y colectivos de maestros muestran los procesos de subjetivación en pro de la transformación educativa, los cuales, permiten que los maestros transiten de una posición instrumental y minimizada a cumplir normativas hacia un posicionamiento como sujetos-actores-colectivos con capacidad de agencia, potencia y resistencia (Martínez, 2008). Estos proceso de politización implican la problematización de las políticas educativas desde experiencias situadas y territorializadas. Las redes y colectivos de maestros a través del diálogo de saberes y las mingas pedagógicas se constituyen en entornos de formación, autorreflexión de la práctica dentro de la micropolítica escolar, articulando proyectos educativos con propuestas sociales más amplias que responden a las particularidades contextuales y de sus comunidades.

Hay una evolución significativa en la construcción colectiva de conocimiento pedagógico por parte de los maestros en red, que se nutren desde debates iniciales sobre modelos didácticos hacia abordajes más complejos que integran a la práctica pedagógica los saberes territoriales, comunitarios y ancestrales. En suma, las redes han consolidado metodologías participativas para la sistematización de prácticas pedagógicas y para la configuración de discursos alternativos frente a las reformas educativas con propuestas concretas, lo anterior, demuestra la capacidad de los colectivos y redes de maestros para generar propuestas que dialogan con las realidades socioculturales de los diferentes territorios.

Las redes y colectivos de maestros transitan de la simple resistencia a la construcción de propuestas pedagógicas concretas que transforman las aulas, instituciones y/o comunidades. Praxis emancipatoria que recupera dimensiones como la territorialidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes que marginan los modelos educativos dominantes. El trabajo colaborativo de estos colectivos ha permitido la configuración de currículos

vivos, dinámicos y contextualizados que responden a necesidades comunitarias específicas. Estas prácticas se nutren con movimientos sociales que posibilitan transformaciones estructurales.

Para concluir, la Red Iberoamericana de las redes y colectivos de maestros representa el desafío de mantener el equilibrio entre la cohesión colectiva y el respeto por la diversidad de prácticas pedagógicas. El desafío de los próximos encuentros es fortalecer los mecanismos de sostenibilidad organizativa, ampliar el conocimiento de nuevos territorios y ahondar en el diálogo con los diferentes actores educativos y los movimientos sociales, preservando su carácter horizontal y su compromiso con la transformación desde perspectivas críticas y contextualizadas.

## Referencias

- Becerra, L. M. D. (2024a). Historia de lucha y reivindicaciones de redes y colectivos de maestros en Latinoamérica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 11856–11871.
- Becerra, L. M. D. (2024b). Memories of the collective action of teachers' networks and collectives in Latin America. *Praxis*, 20(3), 7.
- Convocantes, C. (2020). Colectivo de Convocantes de Colombia. *Nodos y Nudos*, 7(49). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/15164>
- Cuñeme Rodríguez, M. Y., Silva, J. A., Ramírez, A. B., Tovar Cortés, E., Muñoz, A. N., Garavito, H., & Vásquez Pulido, C. C. (2022). *Trayectorias, sueños y posibilidades: Miradas desde una Misión que continúa*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Duhalde, M. (2011). VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela – Córdoba, Argentina. *Revista Educación y Pedagogía*, 61, 219–229.
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 16–21.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio.
- Martínez Pineda, M. C., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: Vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67–88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educar para la emancipación: Hacia una praxis crítica del sur*. CLACSO
- .

## MISCELÁNEA

# El Centro Comunitario de Desarrollo Humano

## “Otra mirada”: Una experiencia en una Universidad Intercultural

*The Community Center for Human Development “Another Look”:  
An experience at an Intercultural University*

*O Centro Comunitário de Desenvolvimento Humano “OutroOlhar”:  
experiência em uma Universidade Intercultural*

**Mayra Moreno López<sup>1</sup>**

**María Soledad Angulo Aguilazoch<sup>2</sup>**

**Célida del Carmen Rodrigo Félix<sup>3</sup>**

**José Ángel Vera Noriega<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup>[mayramoreno@uaim.edu.mx](mailto:mayramoreno@uaim.edu.mx) Universidad Autónoma Indígena de México, México.  
<https://orcid.org/0009-0006-5683-2975>

<sup>2</sup>[mariasoledad.angulo@uaim.edu.mx](mailto:mariasoledad.angulo@uaim.edu.mx) Universidad Autónoma Indígena de México, México.  
<https://orcid.org/0000-0002-8172-9666>

<sup>3</sup>[celdadrodrigo@uaim.edu.mx](mailto:celdadrodrigo@uaim.edu.mx) Universidad Autónoma Indígena de México, México.  
<https://orcid.org/0009-0007-2059-2356>

<sup>4</sup>[jose.vera@unison.mx](mailto:jose.vera@unison.mx) Universidad de Sonora, México.  
<https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

### **Resumen**

El presente escrito muestra el resultado que ha tenido el funcionamiento del Centro Comunitario de Desarrollo Humano (CCDH) “Otra mirada”, de la Universidad Autónoma Indígena de México, en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, como estrategia pedagógica para la vinculación entre la teoría y la práctica al servicio de la Licenciatura en Psicología Social Comunitaria. El objetivo general es reflexionar y sistematizar las experiencias educativas de los usuarios y estudiantes que participan y han participado en el CCDH. Esta indagación adopta un enfoque cualitativo y la aplicación del método de sistematización de experiencias. El grupo de participantes se seleccionó de forma intencional, estando conformado por los estudiantes que han realizado el trabajo solidario, servicio social y estadía profesional; así como por usuarios del mismo centro. Se culminó recabando información con las cuatro responsables del CCDH. Se consultaron documentos impresos y electrónicos sobre los procesos de atención a la población, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los usuarios y grupo focal para estudiantes y egresados. El análisis de los discursos de los alumnos deja ver que lograron un favorable desarrollo de habilidades y aptitudes al integrar teoría-práctica. Los usuarios del CCDH proyectaron satisfacción con el servicio del CCDH. Tanto los estudiantes como los usuarios evidencian la necesidad de una mejor planeación de los programas y horarios de servicio que ofrece el CCDH. Los programas mencionados y valorados fueron; asesoría a grupos familiares en conflicto, educación especial y psicológica, educación sexual, programas remediales para competencias académicas básicas y sobre prevención y apoyo en adicciones.

**Palabras clave:** *Sistematización de experiencias, universidad intercultural, psicología social comunitaria, centro comunitario*

### **Abstract**

This written work shows the result of the operation of the Community Center for Human Development (CCDH) “Another look”, of the, Universidad Autónoma Indígena de México in Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, as a pedagogical strategy for the link between the theory and practice at the service of the Bachelor’s Degree in Community Social Psychology. The general objective is to reflect and systematize the educational experiences of users and students who participate and have participated in the CCDH. This investigation, with a qualitative approach, applies to the method of systematization of experiences. The group of participants was selected intentionally, made up of students who have carried out solidarity work, social service and professional stay. As well as by users of the same center. It was completed by collecting information from the four officials of the CCDH. As well as by users of the same center. It was completed by collecting information from the four officials of the CCDH. Printed and electronic documents were

consulted about the processes of care for the population; semi-structured interviews were carried out with users and a focus group for students and graduates. The analysis of the students' speech shows that they achieved a favorable development of skills and aptitudes by integrating theory-practice. CCDH users projected satisfaction with CCDH service. Both students and users evidence the need for better planning of the programs and service schedules offered by the CCDH. The programs mentioned and valued were counseling for family groups in conflict, special and psychological education, sexual education, remedial programs for basic academic skills and addiction prevention and support.

**Keywords:** *Systematization of experiences, intercultural university, community social psychology, Community Center*

### **Resumo**

Este artigo mostra o resultado do funcionamento do Centro Comunitário de Desenvolvimento Humano (CCDH) "Outro olhar", da Universidade Autônoma Indígena do México, em *Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa*, como estratégia pedagógica para o vínculo entre a teoria e prática a serviço do Bacharelado em Psicologia Social Comunitária. O objetivo geral é refletir e sistematizar as experiências educativas dos usuários e estudantes que participam e já participaram do CCDH. Esta investigação tem abordagem qualitativa, aplicando o método de sistematização de experiências. O grupo de participantes foi selecionado intencionalmente, sendo constituído por estudantes que realizaram trabalho solidário, serviço social e permanência profissional; bem como por usuários do mesmo centro. Este processo culminou com a recolha de informações das quatro responsáveis da CCDH. Foram consultados documentos impressos e eletrônicos sobre os processos de atendimento à população, realizadas entrevistas semiestruturadas com usuários e grupo focal para estudantes e graduados. A análise do discurso dos alunos mostra que estes alcançaram um desenvolvimento favorável de competências e aptidões através da integração teoria-prática. Os usuários do CCDH projetaram satisfação com o serviço CCDH. Tanto os estudantes quanto os usuários evidenciam a necessidade de um melhor planejamento dos programas e horários de atendimento oferecidos pelo CCDH. Os programas mencionados e valorizados foram: aconselhamento para grupos familiares em conflito, educação especial e psicológica, educação sexual, programas de recuperação de competências académicas básicas e prevenção e apoio à toxicodependência.

**Palavras-chave:** *Sistematização de experiências, universidade intercultural, psicología social comunitaria, centro comunitario*

## Introducción

Los centros comunitarios nacen de la necesidad de lograr la integración de los habitantes de las comunidades que se encuentran en zonas de vulnerabilidad, marginación y pobreza (Gobierno de Nuevo León, 2014). En la educación superior las prácticas profesionales representan una parte muy importante de la formación universitaria, dado que son uno de los últimos pasos hacia la meta que es la profesionalización. Como menciona Tallaferro (2006), en las aulas universitarias lo fundamental ha sido la formación teórica, asumiendo que es suficiente con que los estudiantes apliquen sin cuestionarse esos conocimientos al abordar la realidad educativa. Considerando lo anterior, los centros comunitarios son el espacio adecuado que permiten a los estudiantes consolidar los conocimientos adquiridos en clase, desarrollar actividades clave en el ámbito laboral, fortalecer la formación académica y propiciar el aprendizaje para fortalecer habilidades (Quilaqueo, 2007).

Con la sistematización de la experiencia de los diferentes actores y beneficiarios, se puede dar cuenta del resultado que ha tenido el funcionamiento del Centro Comunitario de Desarrollo Humano (CCDH), en cuanto al propósito para el que fue pensado y gestionado por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); con el objetivo de identificar las oportunidades de mejora para el CCDH.

## UAIM. Plan de estudios y eje de vinculación

La UAIM, fue diseñada bajo un modelo intercultural de respeto a la diversidad y para responder a las condiciones de las poblaciones indígenas de México, de manera específica a las comunidades de Sinaloa (figura 1), con el objeto de brindar una oferta educativa vinculada con las necesidades reales de las poblaciones de donde emergen los estudiantes (UAIM-CGE, 2013).

Figura 1



En la normativa de la UAIM, se menciona que en los departamentos académicos se agruparán los Programas Educativos (PE), siendo el Departamento de Ciencias Sociales al que pertenece la Licenciatura en Psicología Social Comunitaria (LPSC). El PE de la LPSC se integra por un grupo de profesores, en este caso de la unidad Mochicahui y como órgano colegiado de la LPSC discuten, dialogan y toman acuerdos en lo referente a los procesos y programas de este PE (UAIM-Estatuto Orgánico, 2021).

La visión curricular de la universidad y de manera específica de este PE, está centrada en competencias y habilidades para el análisis de los factores socioculturales en cuatro escenarios: salud, educación, trabajo y conducta pública. Se incluyen en la estructura de la formación disciplinar, la psicología social, el desarrollo comunitario y social. El perfil de egreso de la carrera es formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para “comprender, interpretar, analizar y explicar las acciones humanas, desarrollando competencias y habilidades para evaluar e intervenir en el ámbito comunitario y social, con el fin de promover y mejorar sus condiciones de vida, respetando su cosmovisión” (UAIM-CGE, 2022, pp.51-53).

La LPSC, se crea en el año 2006, a partir de que las autoridades solicitaron que se hiciera una revisión del programa de Licenciatura en Etnopsicología

existente en ese tiempo, porque resultaba difícil de sostener debido a que se carecía de bibliografía y docentes especialistas en el área, lo que motivó a consultar expertos, concluyendo que lo recomendable, dado los resultados de mencionada revisión, era cambiar dicho programa por el de Licenciatura en Psicología Social comunitaria (Rodrigo-Félix, Moreno-López y Angulo-Aguilazcho, 2022). A la fecha, este programa educativo cuenta con un plan de estudios estructurado por competencias y acreditado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), con un enfoque intercultural respondiendo a las necesidades sociales emanadas del seguimiento de egresados, así como de dependencias tanto gubernamentales como de la sociedad civil (UAIM-CGE, 2022).

De manera transversal las asignaturas de la malla curricular se agrupan en 3 ejes: disciplinar, de lengua, cultura y comunidad y de vinculación comunitaria. La distribución de créditos por ejes de formación se detalla en la siguiente tabla 1:

Tabla 1

*Ejes formativos en el plan de estudios de la LPSC*

Ejes formativos	Unidades Académicas	Créditos	%
Eje disciplinar	40	215	77
Eje de lengua, cultura y comunidad	8	40	14
Eje de vinculación comunitaria	5	25	9
Total	53	280	100

Fuente: UAIM-CGE, (2022, p.66). Rediseño Curricular de Planes de Estudio de los Programas Educativos de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Dentro del eje de vinculación el estudiante, para poder validar los créditos, sumados a las asignaturas, debe realizar actividades que lo mantienen en contacto con las comunidades, a través de diversos proyectos. Del primero al sexto semestre realizan trabajo solidario, en séptimo semestre servicio

social, finalmente en octavo semestre, estadía profesional. El eje de vinculación permite que los educandos puedan reafirmar y cumplir con el propósito de la carrera, ya que fortalecen el perfil de egreso que el psicólogo social comunitario requiere, y así realizar proyectos y programas que forman parte de instituciones, públicas y privadas. Es esto último lo que permite que el CCDH cobre vida en el escenario de UAIM, siendo la LPSC quien alberga el proyecto, derivado del convenio con el entonces Gobierno Estatal de Sinaloa.

En el siguiente apartado se describen cada uno de los momentos históricos del CCDH, el cual tiene el propósito de disminuir las condiciones de riesgo psicosocial y favorecer el desarrollo humano de sujetos, grupos y comunidades en encuentros y actividades multidisciplinarias, así como, propiciar el desarrollo de competencias para la productividad social y de condiciones de bienestar socioemocional.

### **Momentos históricos del CCDH “Otra mirada”**

El CCDH ha tenido tres momentos históricos en su funcionamiento dentro de la UAIM, desde que inició, en el año 2013, hasta la actualidad.

Primer momento 2013-2017. En esta primera etapa, el 16 de mayo de 2013, en el marco de la cuarta semana académica del Programa Educativo de la LPSC se puso en marcha el proyecto CCDH, creado a través de un convenio con el Gobierno Estatal en turno, quienes convinieron en sumar esfuerzos para brindar este servicio a la comunidad de Mochicahui y las comunidades aledañas. La UAIM proporcionó la ubicación de operación además de coordinar a los estudiantes del Programa Educativo (PE), quienes apoyaban en el desarrollo de cada uno de los programas planeados para atender las necesidades detectadas en el diagnóstico realizado anticipadamente (Douret, 2013). En este proceso de diagnóstico, también participaron estudiantes del PE de la LPSC y el personal del gobierno del Estado de Sinaloa, México. A partir de este momento se definieron cuatro vertientes: atención psicológica, atención académica, arte y deporte; así que, en ese tiempo, se contaba con un completo equipo humano para atender a los miembros de las comunidades que solicitaban atención del CCDH.

La dinámica de trabajo era con un horario de 9:00 a 18:00 horas; se atendía a niños, padres de familia y comunidad en general en las cuatro vertientes, principalmente en asesoría psicológica, apoyos compensatorios para la educación primaria y promoción del deporte y las artes. Los estudiantes eran coordinados para apoyar en cada una de esas vertientes, lo que les generaba créditos académicos, participando principalmente en las áreas de deportes, arte y programas académicos.

Segundo momento 2017-2020. En enero del año 2017, hubo cambio de Gobierno en el Estado de Sinaloa; el CCDH y la UAIM, después de varios diálogos los profesores integrantes de la academia del PE de la LPSC, asumieron la responsabilidad de continuar con las actividades del CCDH.

Se comisionó a otra profesora de tiempo completo de la LPSC como encargada del CCDH, asignándole algunas horas de su carga horaria. Se estuvo trabajando, logrando avances con la participación de profesores de la LPSC. Durante este tiempo se tuvo el apoyo del gobierno municipal de El Fuerte a través del Instituto Municipal de las Mujeres (IMMujeres), que comisionó a una psicóloga para apoyar al CCDH. Algunas actividades en esta segunda fase: se atendieron alumnos de la escuela primaria de la localidad, turno vespertino, a quienes se les impartieron talleres sobre construcción de espacios de paz, resiliencia, así como de acompañamiento integral con el objetivo de apoyar a la comunidad que requería información, planeación y canalización de actividades lúdico-recreativas y en atención psicológica para apoyo escolar a niñas y niños. Se impartieron cursos de lima-lama, danza folclórica y se conformó un club de futbol. En la vertiente educativa se realizaron talleres de habilidades básicas de computación (herramientas office: word y powerpoint) por parte de algunos docentes de la LPSC, dentro de su carga horaria, se programaban en el marco de las vertientes antes mencionadas.

Tercer momento 2020-2023. A partir de marzo de 2020 que inició la pandemia de COVID 19 y todo el año 2021, el CCDH permaneció inactivo. Para los docentes la prioridad era atender y/o buscar alternativas con las que se pudiera contactar a los estudiantes, pues la instrucción por parte de las autoridades universitarias, quienes a su vez atendían las disposiciones

gubernamentales, sin analizar la situación de las características particulares de los estudiantes de la UAIM, fue que todos regresaran a sus comunidades y se cerraron las instalaciones, incluyendo las asistenciales (de albergue y comedor).

Los estudiantes de la UAIM, que son originarios de diferentes lugares de los estados de la República Mexicana, vinculados a comunidades indígenas y pocos de ellos con acceso a internet, después de contar con el apoyo presencial de una serie de recursos gratuitos tanto académicos, de infraestructura y asistenciales, para poder soportar su proceso de enseñanza aprendizaje de manera presencial, el tener que regresar a sus lugares de origen y continuar con el proceso de educación a distancia provocó descontrol para la gran mayoría, pues en su entorno familiar y comunitario no disponían de un espacio adecuado para estudiar, ni con equipo digital suficiente; tampoco con habilidades digitales necesarias y aunado a ello la UAIM no estaba preparada para atender a sus estudiantes de manera virtual (Miranda, 2021).

Los estudiantes, en su gran mayoría, no tenían las condiciones de conectividad para las clases virtuales, ya fueran de manera sincrónica o asincrónica; al decir de Miranda (2021), peregrinaron por una serie de estrategias para dar continuidad al aprendizaje de las asignaturas. Muchos jóvenes tuvieron que trabajar para su manutención personal y demás miembros de su familia y dejaron en segundo término su educación profesional, por lo que aumentaron los índices de deserción de la modalidad escolarizada de licenciatura (Ibarra, 2021).

En enero de 2022 se inició su reactivación con algunas actividades e intentando reanimar las cuatro vertientes mencionadas en el primer momento histórico del CCDH: atención psicológica, atención académica, arte y deporte; sin embargo, tomando en cuenta el tiempo de readaptación a la “nueva normalidad” después de la pandemia, tanto de los docentes como de los estudiantes y demás personal de la UAIM, ese proceso de reactivación del CCDH ha sido lento (UAIM, 2022).

Actualmente, desde el año 2023 la encargada del CCDH ha coordinado talleres de apoyo socioemocional para diferentes grupos de la comunidad.

Los talleres de pintura, danza folclórica y guitarra, con el apoyo de profesores de la UAIM; de asesoría pedagógica, de inglés y computación para niños, con el apoyo de estudiantes de la LPSC, dos días a la semana cada uno, con horarios de atención entre las 13:30 a las 18:00 horas, de lunes a viernes.

En la tabla 2 se presentan los datos de las acciones realizadas, en la que se puede observar el comparativo general de actividades y número de personas atendidas en cada momento histórico del CCDH.

Tabla 2

*Comparativo general de actividades y número de personas atendidas en cada momento histórico del CCDH*

Primer momento 2013-2017		Segundo momento 2017-2020		Tercer momento 2020-2023	
Actividades	No. de personas atendidas	Actividades	No. de personas atendidas	Actividades	No. de personas atendidas
Asesoría Psicológica individual y grupal	1634	Asesoría psicológica	566	Asesoría psicológica	54
Asesoría pedagógica	1156	Asesoría pedagógica	491	Asesoría pedagógica	60
Prácticas deportivas y culturales	861	Prácticas deportivas y culturales	223	Prácticas deportivas y culturales	34
	3651		1280		148

Fuente: Elaborada con datos de informes anuales de las responsables del CCDH “Otra mirada”

## **Relevancia, pertinencia y validez de la sistematización de experiencias del CCDH**

La relevancia de este estudio es evaluar la utilidad pedagógica del CCDH, lo cual es importante principalmente para los estudiantes de la LPSC, dado que su participación en los diversos programas que se ofrecen les permite reforzar e incrementar sus conocimientos y aprendizajes, resultando sumamente útil para su formación profesional (Acevedo-Franco, et al., 2017). Es indudable que el involucrarse activamente en este espacio de aprendizaje representa, favorece y proporciona competencias profesionales que le dan solidez a su formación, lo que, en definitiva, redundan en mejores expectativas laborales (Vega y Arakaki, 2011).

La sistematización es un recurso muy importante para conocernos, para saber lo que estamos haciendo y ser críticos, reconocer los avances y continuar aprendiendo; nos ayuda a ir integrando reflexiones sobre las propias experiencias y nos va proporcionando una oportunidad para crecer profesionalmente (UNESCO, 2016).

El origen del concepto de sistematización de experiencias se dio en América Latina, “como fruto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (Jara - Holliday, 2018, p.27). Agrega que, la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca discernir el tejido complejo de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad cognitiva y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.

Así que, cada vez más es valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de los quehaceres cotidianos de los contextos en los que nos desenvolvemos (Barbosa-Chacón, 2015). Al sistematizar las experiencias, estamos comprendiéndolas y extrayendo lo significativo, por lo tanto, se deben ordenar, reconstruir, comunicar y compartir. Aquí tendemos a explicitar la lógica de un proceso

vivido, los factores que han intervenido, su relación, por qué lo han hecho, así cómo pueden enriquecer la práctica de ciertos contextos (Alves y Contreras, 2009).

Lezcano-Calderón (2014) argumenta que la sistematización se visualiza como un elemento para reflexionar sobre la práctica, teorizar y volver a la práctica a través de acciones, investigación y docencia, buscando siempre enriquecer los datos a través de la experiencia.

Aguilar et al. (2023), en su investigación propusieron una estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. Este análisis permitió modificar las estrategias utilizadas para la materia y aplicar esas tácticas en posteriores aplicaciones en la práctica docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Villalba, et al. (2019) indagaron sobre las distintas posiciones teóricas acerca de la conceptualización de la sistematización de experiencias y su impacto en las universidades del Tercer Mundo, concluyendo que la sistematización es un punto de partida, no de cierre, ya que en

[...] la sistematización de experiencias se debe partir de la realización de una reconstrucción de lo acaecido y un ordenamiento de los diversos elementos objetivos y subjetivos que han compuesto el proceso, para entenderlo y descifrarlo desde el enfoque de la propia praxis. (p.14)

Sánchez et al. (2020) analizaron en su estudio que la sistematización de experiencias ha incrementado notoriamente en los últimos años, en diferentes disciplinas, prevaleciendo en las áreas de intervención social, como salud, educación, proyectos de desarrollo, entre otros. Se explican características, origen, técnicas y proceso mediante el cual se logra, añaden que exige pasión y creatividad por parte del investigador.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021), al implementar un proyecto de talleres emergentes de formación docente, concibieron la sistematización de experiencias educativas como una estrategia para acompañar al personal docente. Consideraron este trabajo como un espacio para explorar condiciones en las que los docentes, directivos y equipos de supervisión escolar de educación básica y media

superior recuperaran, interrogaran y sistematizaran los saberes generados poco a poco por ellos mismos durante la contingencia sanitaria, como una forma de crear nuevas maneras de abordar la educación.

De acuerdo con Jara - Holliday (2018), en el campo educativo la sistematización se emplea para dar cuenta de experiencias pedagógicas innovadoras, de historias de vida de maestros, así como de programas de formación dirigidos a poblaciones marginadas, entre otros. Con esta herramienta, se puede clasificar y ordenar la información que se obtenga a través de relatos de estudiantes y profesores que estuvieron involucrados en las actividades que se han realizado, además de todo lo expresado acerca de su experiencia. En educación superior la sistematización de experiencias es útil para reconocer prácticas didácticas o docentes de utilidad en el logro de los objetivos de egreso de los estudiantes (Martinic y Walker, 1984).

A partir de lo anterior, el objetivo general es reflexionar y sistematizar las experiencias educativas de los estudiantes que participan y han participado en el Centro Comunitario de Desarrollo Humano “Otra mirada” (CCDH). Los objetivos específicos son: a) Sistematizar las experiencias e identificar las competencias que los estudiantes han adquirido en los programas del CCDH; b) Sistematizar las experiencias de los usuarios sobre los servicios que se han ofrecido en el CCDH

## Método

Esta indagación se basó en el enfoque cualitativo, aplicando el método de sistematización de experiencias, cuyos momentos consistieron en describir las vivencias del CCDH de la UAIM, con un plan de trabajo, rescatando el aprendizaje significativo a través de una mirada crítica y analítica (Jara-Holliday, 2018).

## Participantes

El grupo de participantes se seleccionó de forma intencional, se conformó por los estudiantes que han realizado el trabajo solidario, servicio social y estadía profesional. Así como por usuarios del mismo centro. Se culminó

recabando información con las cuatro encargadas que ha tenido el CCDH, de acuerdo con el período de tiempo, que coincide con el análisis de los tres momentos de este. Se consultaron documentos impresos y electrónicos, como técnica se empleó la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada en grupo focal.

Se consideraron tres tipos de actores: un grupo focal de estudiantes (de siete a diez), otro de egresados (de siete a diez) que han participado en el CCDH y el grupo de usuarios entrevistados (de siete a diez). De manera presencial a estudiantes de pregrado de la LPSC y a usuarios del CCDH y vía virtual a egresados para aproximarnos así a la reconstrucción de lo que sucedió, desde las voces de los informantes. Se construyeron categorías que sirvieron para la interpretación y discusión desde los paradigmas interpretativo y crítico.

## **Procedimiento**

Para iniciar con el proceso, se contactó a las personas que han estado como responsables de la coordinación de actividades del CCDH, quienes proporcionaron información, así como datos respecto a los estudiantes activos y egresados que participaron en los programas sociales; igualmente se obtuvieron datos de usuarios que han recibido atención en algunos de los servicios que se ofrecen.

Posteriormente se realizaron dos reuniones con estudiantes y egresados, utilizando la técnica de grupos focales, por ser idónea para reunir información, opiniones, actitudes y motivaciones, además de que da lugar a que haya una favorable interacción entre los integrantes del grupo. Para cada uno de los grupos focales se invitaron diez estudiantes asumiendo la presencia de al menos siete de ellos en cada uno de los grupos focales. Este procedimiento fue idéntico para los egresados. Considerando los objetivos del estudio, cada uno de estos grupos respondió a las preguntas que se indican en la tabla 3, siguiendo el orden de presentación, pero evitando la presencia de alguna de ellas cuando ya se había obtenido la información.

Por otra parte, para la recolección de información de las personas que han sido usuarios de los servicios que presta el CCDH se determinó llevar a cabo

entrevistas semiestructuradas para conocer y tener en cuenta su percepción acerca de la atención que recibieron y su punto de vista respecto a las preguntas que aparecen en la tabla 3.

Una vez recabada la información de los diferentes actores participantes, se utilizó para su análisis My GPT “Data Analysis” los gráficos se han hecho con ChatGPT Plus clásico y con el plugin “Diagrams: Show me”.

**Tabla 3**  
*Preguntas aplicadas a los grupos focales y entrevista a los diferentes actores de la experiencia pedagógica en el CCDH*

---

**Preguntas semiestructuradas a dos grupos focales  
(estudiantes y egresados) y entrevista semiestructurada  
para usuarios del CCDH**

---

<b>Objetivo específico 1</b>	<i>Grupo focal 1. 7 estudiantes activos que participan en el CCDH</i>
Sistematizar las experiencias e identificar las competencias que los estudiantes han adquirido en los programas del CCDH	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué tipo de aprendizajes lograste en el centro comunitario?</li><li>2. ¿Consideras que tu participación en las actividades en el CCDH te ayudó a fortalecer los conocimientos teóricos adquiridos en el aula?</li><li>3. ¿Qué formas y/o estrategias de vinculación utilizaste para hacer tu trabajo en la institución/comunidad donde estás participando/participaste?</li><li>4. ¿Cómo fue la respuesta de la institución/comunidad que recibió el servicio y su utilidad al proyecto de desarrollo social en el que colaboraste?</li><li>5. De acuerdo a la experiencia en tu participación en los proyectos/actividades en el CCDH, ¿Qué propones acerca de la vinculación con las instituciones/comunidad para mejorar los aprendizajes y aplicarlos en la práctica?</li></ol>

---

*Grupo focal 2. 7 egresados que participaron en el CCDH*

---

1. ¿Qué tipo de aprendizajes lograste en el centro comunitario?
2. ¿De qué manera consideras que se relacionaron los conocimientos y habilidades del eje formativo de vinculación con los conocimientos y habilidades de los ejes disciplinar y sociocultural?
3. ¿Qué formas y/o estrategias de vinculación utilizaste para hacer tu trabajo en la institución/comunidad donde participaste cuando colaboraste con el CCDH?
4. ¿Cómo fue la respuesta de la institución/comunidad que recibió el servicio y su utilidad al proyecto de desarrollo social en el que colaboraste?
5. ¿Los aprendizajes adquiridos al haber colaborado en los proyectos sociales del CCDH, te han sido útiles en tu ejercicio profesional?
6. De acuerdo con la experiencia en tu participación en los proyectos/actividades en el CCDH, ¿Qué propones acerca de la vinculación con las instituciones/comunidad para mejorar los aprendizajes y aplicarlos en la práctica?

---

**Objetivo específico 2**

*Entrevista semiestructurada a usuarios del CCDH*

---

Sistematizar las experiencias de los usuarios sobre los servicios que

1. ¿Cómo considera que ha sido el tipo y la calidad del servicio que se le ha brindado en el CCDH?
2. ¿Qué tan satisfecho está con el tratamiento y seguimiento del apoyo brindado por el CCDH?

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| se han ofrecido en el CCDH | ¿Qué propone usted para mejorar el servicio del CCDH?   |
|                            | 3. Aparte del apoyo recibido a través de los proyectos sociales del CCDH, ¿cuáles otros servicios de apoyo social proponen, de acuerdo a las necesidades familiares o comunitarias que observa en su entorno? |
- 

## Resultados

A continuación, se analizan los resultados obtenidos considerando la aplicación del método de sistematización de experiencias (Jara- Holliday, 2018), trabajando con experiencias particulares, con criterios rigurosos de aproximación a la realidad histórico-social del CCDH, que tengan validez y confiabilidad; considerando un camino metodológico que incluya instrumentos adecuados que permitan reconstruir y describir de la manera más concreta, detallada y precisa posible; para poder hacer una interpretación.

### **Grupo focal con estudiantes que participaron en el CCDH**

Una vez obtenidas las respuestas a las diferentes preguntas realizadas, proporcionadas por los estudiantes que han participado en los programas del CCDH, atendiendo el objetivo de sistematizar las experiencias e identificar las competencias que los estudiantes han adquirido en los programas del CCDH, se alcanza lo siguiente:

#### 1. Aprendizajes obtenidos en el CCDH

Los estudiantes manifestaron la importancia que tiene en su proceso formativo, el utilizar de manera práctica los conocimientos teóricos obtenidos. Asimismo, mencionaron cómo esto favoreció el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Se identificó en este análisis, que los estudiantes han desarrollado su trabajo en el CCDH, principalmente con niños, resaltando los desafíos y las

satisfacciones de esta tarea, lo que se pone en evidencia con los comentarios vertidos:

Est. 1 “Pues las veces que he ido únicamente he trabajado con niños”.

Est. 2 afirma “Pues normalmente es un poco complicado, pero pues creo que, si te ayuda mucho empezando por tener paciencia, los comportamientos...”

Est. 7 “Pues nos ha servido mucho porque nos damos cuenta de las conductas que toman los niños y podemos observar las problemáticas y darnos una idea del origen de dónde vienen las actitudes de que toman los niños”.

## 2. Fortalecimiento de conocimientos teóricos

La experiencia de haber participado en el CCDH constituyó una gran ayuda para los estudiantes, que les ha permitido comprender mejor los conceptos teóricos mediante su aplicación, de igual forma, resaltaron el valor que tiene la adquisición de aprendizaje a través de la experiencia directa.

Como mencionan Est. 2 y Est. 4:

Sí pues, sí tiene algo que ver esa materia también precisamente porque ahí se relacionan muy fácil, hay otros que les cuesta y este con otras materias pues a lo mejor sería la conducta de algunos de ellos que son más este...distraídos y otros que son más aplicados y pues tiene una gran relación porque las materias del eje disciplinar son como más este...teóricas y las del eje de vinculación ya te permite como aplicar toda esa teoría, ponerla en práctica.

## 3. Estrategias de vinculación en el trabajo comunitario

En su trabajo detectaron y se enfocaron en la importancia de colaborar y entender las necesidades de la comunidad; igualmente manifestaron la necesidad de adaptar y crear nuevas estrategias para abordar problemas específicos.

Est. 2 “A hacer las cosas y tenerles paciencia y si algún alumno pues esta desmotivado como darle algo para motivarlo. Pues eh el estar en contacto con...”

Est 4 “Como son niños les ponemos actividades como más dinámicas y que sean como entretenidas divertidas”.

#### 4. Respuesta de la Institución/comunidad

Los estudiantes percibieron un impacto social favorable en la comunidad y la retroalimentación de ésta ayudó a mejorar los proyectos.

Las respuestas ofrecidas en este cuestionamiento reflejan un acento claramente positivo, en el que destacan la satisfacción y el agradecimiento a la institución/comunidad, así como la satisfacción de haber generado mejoras en los comportamientos en los niños.

Est. 2 “Si pues yo de mi parte he escuchado que están muy contentos con el trabajo que hacemos y pues prácticamente es un apoyo de ellos pues nosotros somos apoyo porque ayudamos ahí a sus niños y entonces ellos están muy contentos por esa parte y pues sí, si hay interés”.

Est.3 “Pues hemos tenido una muy buena respuesta por parte de las autoridades están, han comentado que están muy contentos con nuestro, nuestra colaboración”.

Est. 4 “Si, que los niños eh han tenido mejoras, ya son unos niños más cordiales ya no son tan desordenados y han...”.

#### 5. Propuestas de mejora en la vinculación institucional/comunitaria

En este apartado los estudiantes hacen las sugerencias de fortalecer la relación entre la institución educativa y la comunidad, así como la evaluación y mejora continua de los proyectos comunitarios.

Est. 1 “Eh creo que podría ser como que el espacio porque nada más hay una mesa y todos los niños están alrededor y si le pones una actividad a uno y el otro escucha tiende a distraerse rápidamente y pues eso, se distrae y si hubiera como un espacio un

poquito más grande y se pudieran poner mesas separadas pues como que no escucharían tanto lo que le dicen al otro”.

Est. 5 “Pues yo considero que como lo estamos haciendo ahora con talleres para los niños para habilidades sociales o de alguna otra deficiencia, pero también como muchos de estos problemas vienen desde casa también es importante hacer como talleres para los padres...”

Los resultados de la investigación muestran una positiva correspondencia con el perfil de egreso de la LPSC. Los estudiantes han demostrado habilidades y conocimientos en línea con los objetivos formativos de la institución, especialmente en lo que respecta a la aplicación práctica de teorías, el desarrollo de habilidades interpersonales y la colaboración comunitaria.

Las áreas de mejora identificadas por los estudiantes también sugieren una comprensión crítica y una actitud proactiva hacia la mejora continua, lo cual es crucial en el campo de la Psicología Social Comunitaria.

Se reconoce que para mejorar la vinculación con las instituciones/comunidades y aplicar los aprendizajes en la práctica, es esencial adoptar un enfoque empático y adaptativo, centrado en las necesidades de los niños y en la mejora continua de las actividades y estrategias empleadas.

#### **Grupo focal con egresados que participaron en el CCDH**

Las respuestas de los egresados a cada una de las seis preguntas clave revelan varios temas comunes. Se procederá a categorizar y discutir estos temas en detalle:

##### **1. Aprendizajes en el CCDH:**

Práctica vs. Teoría: Los egresados enfatizaron la importancia de la experiencia práctica sobre el conocimiento teórico, destacando cómo su

paso por el centro comunitario les brindó habilidades prácticas y una mejor comprensión de la aplicación de sus conocimientos.

Autoconocimiento y mejora continua: Se mencionó frecuentemente la autoevaluación, identificando fortalezas personales y áreas de mejora, así como la importancia del aprendizaje continuo.

## 2. Relación entre conocimientos y habilidades

Interacción cultural y social: Los egresados resaltaron la relevancia de entender y respetar diversas culturas, lo cual consideraron crucial en su formación y práctica profesional.

Integración de disciplinas: Se notó una integración efectiva entre los conocimientos adquiridos en diferentes áreas, lo que contribuyó a una comprensión más holística de su campo de estudio.

## 3. Estrategias de vinculación utilizadas

Adaptabilidad y personalización: Se observó un enfoque en adaptarse a las necesidades individuales, especialmente en el trabajo con niños, mostrando una habilidad para personalizar estrategias de enseñanza y vinculación.

Innovación en Métodos de Enseñanza: Los egresados hablaron de utilizar juegos y actividades lúdicas como estrategias efectivas para enseñar y vincularse con los niños y sus familias.

## 4. Respuesta y utilidad del servicio:

Confianza y apoyo comunitario: La respuesta positiva de la comunidad, manifestada en confianza y colaboración, fue un tema común, lo que indica la efectividad de los servicios proporcionados.

Impacto en el desarrollo personal y profesional: Los egresados destacaron cómo la experiencia influyó en su crecimiento personal y profesional, indicando un impacto significativo en su trayectoria.

## 5. Utilidad de los aprendizajes en el ejercicio profesional:

Aplicabilidad práctica en el entorno laboral: Se resaltó la utilidad de los aprendizajes del centro comunitario en contextos profesionales reales,

especialmente en el trabajo comunitario y en la resolución de problemas complejos.

**Preparación para desafíos profesionales:** Los egresados reconocieron estar mejor preparados para enfrentar desafíos en sus carreras gracias a las experiencias adquiridas.

6. Propuestas de mejora para la vinculación con instituciones/comunidad

**Necesidad de mayor supervisión y apoyo:** Se sugirió la necesidad de una supervisión más efectiva y un apoyo continuo para mejorar la calidad del servicio y el aprendizaje.

**Mejora en la Comunicación y Colaboración:** Se propuso fortalecer la comunicación y la colaboración entre el centro comunitario y las instituciones para enriquecer la experiencia educativa y comunitaria.

En conclusión, estos temas reflejan un fuerte enfoque en la importancia de la experiencia práctica, la adaptabilidad, la integración cultural y disciplinaria, la construcción de confianza comunitaria, la preparación para desafíos profesionales, y la necesidad de mejoras en la supervisión y colaboración. Estos hallazgos pueden ser fundamentales para mejorar la experiencia educativa y el impacto comunitario del centro. La estructura categorial de alumnos y egresados se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

*Resultado conceptual de la organización e integración de las categorías derivadas del análisis cualitativo para la sistematización de experiencias del CCDH con estudiantes y egresados*

---

#### **Perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología Social Comunitaria**

---

Perfil general	Profesional capacitado para atención a las comunidades	Especialmente indígenas, campesinas, afroamericanas
		Otros grupos sociales desfavorecidos

---

Estrategias de prevención,  
investigación y evaluación

---

Perspectiva humanista e  
intercultural

---

Campo de acción en desarrollo  
social, salud mental e  
investigación

---

Comparación  
de estudiantes  
actuales

---

Aplicación práctica y  
habilidades interpersonales

Fortalecimiento de  
conocimientos teóricos y  
aprendizaje experimental

---

Estrategias de vinculación y  
colaboración comunitaria

---

Impacto social positivo y  
retroalimentación constructiva

---

Propuesta de mejora

---

Comparación  
con egresados

---

Práctica vs. teoría y  
autoconocimiento

Interacción cultural y social e  
interacción de disciplinas

---

Adaptabilidad y  
personalización en estrategias  
de vinculación

---

Confianza y apoyo comunitario e  
impacto personal y profesional

---

Utilidad de los aprendizajes y  
preparación para desafíos  
profesionales

---

Propuestas de mejora para la  
vinculación con  
instituciones/comunidad

---

## **Experiencias de los usuarios sobre los servicios ofrecidos en el CCDH**

Después de revisar las respuestas de los usuarios entrevistados, se identificaron algunos temas recurrentes y comunes entre ellos. A continuación, se discuten los resultados obtenidos.

### **1. Satisfacción con el servicio y calidad del CCDH**

Satisfechos con la calidad y el servicio. Los usuarios entrevistados coincidieron en estar conformes con la calidad y el servicio que presta el CCDH, resaltando la profesionalidad, atención personalizada e impacto positivo observado.

Usuario 1 “sí muy profesionalmente por parte de la licenciada”.

Usuario2 “Eh ha sido muy bueno (...) eh a ella le encantaba ir a clases como decía ella eh a sus eh eventos que hacía la muchacha que nos apoyaba”,

Usuario 3 “El tipo eh del servicio que se está brindando a los niños de la comunidad (...) ha sido de mi agrado y sobre todo que veo a mi niña contenta eh con lo que está haciendo”.

Usuario 4 “este centro me ha brindado un servicio de mucha calidad (...) en cuanto empezó la maestra a brindarles el apoyo se sintió inmediatamente el cambio con la disciplina, con la educación”.

## 2. Satisfacción con el tratamiento y seguimiento del CCDH

Satisfechos con la atención recibida. Los usuarios destacaron la profesionalidad y atención personalizada y estar satisfechos con la atención, resaltan la calidad del servicio y su impacto positivo en los niños.

Necesidad de mejor seguimiento. Los usuarios mencionaron que, aunque están satisfechos con el servicio y la atención recibida en el CCDH, hace falta mayor seguimiento, refiriéndose a que, si los niños se ausentan por algún motivo, no indagan la razón.

Usuario 3 expresa: “por ejemplo mi niña dejó de ir (...) y hasta ahorita este pues no me han preguntado ni dado el seguimiento porque la niña no ha seguido yendo”.

Usuario 4 comenta: “Les propongo que sigan que sigan apoyando (...) que le den seguimiento que por ejemplo este taller fue hace tiempo hmm me gustaría a mí que lo hicieran seguido”.

Continuar el apoyo a la comunidad. Los usuarios valoraron el servicio brindado por el CCDH a la comunidad, argumentando que, aunque ha faltado seguimiento en algunos programas, se ha proyectado impacto positivo no nada más con los niños que han acudido y acuden, sino también con los padres de ellos y jóvenes que han sido motivados para seguir estudiando, por ejemplo, a través de talleres que antes se impartían y que se han dejado de impartir.

### 3. Propuestas de mejora o nuevos servicios

Las propuestas de mejora varían, desde la atención a necesidades específicas de familias en situación vulnerable hasta la inclusión de temáticas relevantes como adicciones y educación sexual, así como en flexibilidad de horarios.

Necesidad de atención especial a familias en situaciones difíciles. Mostrando preocupación,

User 1 expresó “porque eso es muy importante para la niñez y eso nos saque avante dentro del entorno que es la comunidad”

User 4 comenta: “de aquí de la comunidad (...) un vecino y me dice que a partir de la pandemia tuvieron un hijo en el cual...pues él ahorita tiene como que retrasos o problemas de aprendizaje, me dice ¿Quién me puede apoyar en la UAIM?”

Flexibilidad de horarios. Proponen ajustar los horarios de los cursos para facilitar la asistencia, refiriéndose principalmente a que los horarios de atención son ajustados a las necesidades de los profesores y estudiantes de la UAIM que participan en los programas del CCDH y no a las de los usuarios, pues argumentan que chocan en algunos casos con horario de la educación formal (escuela primaria).

Adicciones y educación sexual. Resaltaron la importancia de atender las adicciones actuales a la tecnología. User 4, propone: “no nada más de la adicción de drogas sino hay otro tipo de adicciones que también les hace mucho daño por ejemplo la adicción al celular”. Sobre sexualidad se refirió a embarazos no deseados, “pues hay muchos casos de jóvenes muy muy jóvenes embarazadas”. Aquí vale la pena resaltar también la importancia de atender otros ámbitos de educación sexual como la homofobia, entre otros.

En definitiva, las voces de los usuarios destacaron que hay un consenso en la alta calidad y efectividad del servicio proporcionado por el CCDH. Mientras que la satisfacción con el tratamiento y seguimiento es alta, existen sugerencias para mejorar, especialmente en el seguimiento personalizado y la adaptación de horarios. Las propuestas de nuevos servicios varían, reflejando las necesidades individuales y familiares de los usuarios.

## Reflexiones finales

Para finalizar este trabajo, cuyo objetivo general fue reflexionar y sistematizar las experiencias educativas de los estudiantes que participan y han participado en el CCDH, se puede reflexionar lo siguiente:

Desde la experiencia de los estudiantes y egresados, se pone en evidencia la importancia que tiene en la formación profesional, el contar con espacios que les brinden la oportunidad de fortalecer sus conocimientos a través de aplicar los aprendizajes teóricos, como lo manifestaron al percibirlo en su trabajo en los programas del CCDH (Piedrahita y Rosero, 2017). A decir de ellos, lograron un favorable desarrollo de habilidades y aptitudes al integrar teoría-práctica, lo cual está en relación con lo que afirma Tallaferro (2006), al proponer que la práctica trae consigo mucho más que lo que se puede ver, puesto que es un sistema de ideas y conocimientos que involucra valores, actitudes y saberes; sin embargo, lo consideran un tanto limitado por la escasa oferta que tuvieron; ya que, de igual forma, consideran la necesidad de que la comunidad tenga acceso a otros servicios, lo que los lleva a proponer que se diseñen e implementen un mayor número de programas, en los cuales ellos puedan ser incluidos.

Aunque de manera general los usuarios del CCDH proyectaron satisfacción con el servicio del CCDH, es muy importante lo que advierten en cuanto a “la necesidad de un mejor seguimiento”, pues como explica Jara - Holliday (2018), las personas que son sujetos de las experiencias, deben ser los principales sujetos de su sistematización, lo que se convierte “en un espacio para que sus interpretaciones, intuiciones, intenciones, temores y aspiraciones vividas sean compartidas, discutidas, confrontadas” (p.77) para que vaya tomando el pulso de lo que sucede e ir haciéndole los ajustes necesarios.

Tanto los estudiantes como los usuarios evidencian la necesidad de una mejor planeación de los programas que ofrece el CCDH, en los horarios de servicio, como en los programas que, de acuerdo con las voces de los usuarios, son pertinentes de atender con programas y/o temas acordes con los tiempos actuales y a las necesidades de los diferentes grupos sociales que conforman la población del entorno a la UAIM. Esta planeación que como

propone Jara- Holliday (2018), sea una planeación definida de cómo y quiénes la van a realizar, a partir de una opción metodológica que demanda conciencia y motivación de lo que se requiere lograr; considerando las posibilidades y límites “para no esperar obtener de ella ni más ni menos de lo que nos puede dar” (p.63).

Las voces de los usuarios sugieren que en esta planeación se deben considerar los horarios de atención del CCDH, ya que no son compatibles con los tiempos que los padres disponen para llevar a sus hijos, lo que indica que se requiere ampliar dicho tiempo de atención y conduce también, a proponer que sean involucrados otros profesionales que apoyen en el servicio a los beneficiarios y en el acompañamiento de los estudiantes. Además, resalta la necesidad de incremento en la atención de parte de la Institución, ya que usuarios, egresados y estudiantes coincidieron en que se requieren mejoras en la infraestructura y un mayor apoyo académico que supervise y guíe su práctica.

Este trabajo, sin duda, nos ayudó con la sistematización de la experiencia de los diferentes actores y beneficiarios, a darnos cuenta del resultado que ha tenido el funcionamiento del CCDH, en cuanto al propósito para el que fue pensado y gestionado, a detectar las principales necesidades para mejorar los procesos, como que dentro de su planeación, incluya cursos y/o capacitaciones a los involucrados, tanto a los que apoyan con el servicio trabajadores universitarios, estudiantes y egresados, como a los que reciben ese apoyo (usuarios), sobre temas y atenciones, cuyas necesidades fueron expuestas en la presente investigación, como son: la atención especial a familias en situaciones difíciles, educación especial y psicológica, educación sexual, programas sobre prevención y apoyo en adicciones, entendiendo que “cualquier inclinación desmedida hacia alguna actividad puede desembocar en una adicción, exista o no una sustancia química de por medio” (Echeburúa y de Corral, 2010, p.92), lo que incluye la adicción a las nuevas tecnologías y las redes sociales en niños y adultos.

## Referencias

- Acevedo-Franco, H., Londoño-Vásquez, D. A., & Restrepo-Ochoa, D. A. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: Una experiencia investigativa en Antioquia. *Revista Katharsis*, (24), 157–182.
- Aguilar, A., Piñón, L., Molina, L., & López, J. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>
- Alves, F., & Contreras, M. (2009). La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de la educación superior transformadora. *Diálogos de Saberes*, (3), 22–32.
- Barbosa-Chacón, J., Barbosa, W., Herrera, J., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130–149.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro: Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior* (1<sup>a</sup> ed.). Gobierno de México.
- Cortés-Gregorio, I. (2013). Etnozoología del pueblo mayo-yoreme en el norte de Sinaloa: Uso de vertebrados silvestres. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 10(3), 335–358.
- Douret, L. (2013, 31 de mayo). Se inaugura Centro Comunitario de Desarrollo Humano. *Línea Directa Portal*. <https://www.lineadirectaportal.com/?p=166392>
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91–95.
- Gobierno de Nuevo León. (2014). *Manual de los centros comunitarios*. [http://www.nl.gob.mx/pics/pages/desocial\\_centros\\_comunitarios\\_base/centrosfolleto1.pdf](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/desocial_centros_comunitarios_base/centrosfolleto1.pdf)
- Ibarra, M. (2021). *Informe de actividades. Gestión 2017–2021* (Informe núm. 4). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Lezcano-Calderón, S. (2014). La sistematización de experiencias en la extensión universitaria y en el fortalecimiento de la relación universidad y sociedad. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 4(1), 81–91.
- Martinic, S., & Walker, H. (1984). La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular. *CIDE*.
- Miranda, E. (2021). Percepciones de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México en la modalidad virtual en tiempos del COVID-19 (México). *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5(1), 47–61.
- Piedrahita Sandoval, L., & Rosero Prado, A. (2017). Relación entre teoría y praxis en la formación de profesionales de enfermería: Revisión integradora de literatura. *Enfermería Global*, 16(3), 679–706. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.3.269261>

- Quilaqueo Rapimán, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar em Revista*, (29), 223–239.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355015>
- Rodrigo-Félix, C., Moreno-López, M., & Angulo-Aguilazocho, M. (2022). Percepción de los egresados en psicología social comunitaria de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui, a propósito de la revisión y actualización curricular. En J. Cortés, R. Moreno, H. Rojas, & J. Cañas (Coords.), *Desarrollo humano, retos y oportunidades* (pp. 30–53). Colección Montebello. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas – UNICACH.
- Sánchez, C., Pardo, J., Barajas, J., Sánchez, M., & Hernández, S. (2020). *Sistematización de experiencias: Diferentes miradas de una vivencia*. Universidad Santo Tomás.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33).
- UNESCO. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. CARTOLAN.
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2013). *Actualización de planes de estudios de la Licenciatura con Enfoque Intercultural*. Coordinación General Educativa. Comisión de Evaluación Curricular. Psicología Social Comunitaria.
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2021). *Estatuto orgánico*.
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2022, 15 de febrero). Estudiantes de la UAIM regresan a clases presenciales. *Página oficial de internet de la UAIM*. Recuperado el 13 de enero de 2024, de <https://www.uaim.edu.mx/portal/index.php/noticias/804-estudiantes-de-la-uaim-regresan-a-clases-presenciales>
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2022). *Rediseño curricular de planes de estudios de los programas educativos de la Universidad Autónoma Indígena de México*. Coordinación General Educativa. Comisión Especial de Evaluación Curricular. Licenciatura con Enfoque Intercultural. Psicología Social Comunitaria. UAIM.
- Vega, A. D., & Arakaki, M. (2011). Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: El caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 77–86.
- Villalba, C., Niama, L., Silva, L., Carrera, K., Moreno, M., & Herrera, M. (2019). La sistematización de experiencias y para qué nos sirve en la educación superior tercercundista. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2), 1–19.

# Las prácticas de enseñanza de inglés en dos escuelas públicas de la ciudad de Mendoza

*English teaching practices in two public schools in the city of Mendoza*

*Práticas de ensino de inglês em duas escolas públicas da cidade de  
Mendoza*

**Loana Lombardozzi<sup>1</sup>**

## Resumen

Este artículo busca comunicar el trabajo de observación, análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza, que emergen del proyecto "Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo". En él se buscó interpretar las prácticas pedagógicas de inglés, en dos escuelas públicas de Mendoza y se indagó sobre las teorías de enseñanza de lenguas extranjeras y metodologías subyacentes a esas prácticas, así como los sentidos, que los actores institucionales les otorgan. La metodología que se adoptó fue la perspectiva interpretativa, orientada en la línea cualitativa de investigación, para comprender el contexto de enseñanza del idioma inglés en la escuela pública provincial. Se cree que este proyecto tendrá un alto impacto a la hora de comprender los procesos de enseñanza del idioma inglés en el ámbito de la educación secundaria pública ya que no existen

---

<sup>1</sup>[loanalombardozzi@gmail.com](mailto:loanalombardozzi@gmail.com) Universidad Nacional de Cuyo. Argentina  
<https://orcid.org/0009-0002-8457-6498>

antecedentes de estudios cualitativos sobre la enseñanza del inglés en la escuela pública provincial.

**Palabras clave:** *lengua extranjera, educación pública, enseñanza del inglés, perspectiva interpretativa, sentidos.*

### **Abstract**

This article seeks to communicate the work of observation, analysis and interpretation of teaching practices in two public secondary schools in the city of Mendoza, which emerge from the project of the project "The meanings of teaching English as a foreign language in public secondary schools in the city of Mendoza. A qualitative study". In it, it is sought to interpret the pedagogical practices of English in two public schools in Mendoza and inquire about the theories of foreign language teaching and methodologies underlying these practices, as well as the meanings that institutional actors give them.

The methodology that was adopted was an interpretive perspective oriented in the qualitative line of research to understand the context of language teaching in the provincial public school.

It is believed that this project had a high impact when it comes to understanding the processes of teaching English in the field of public secondary education since there are no antecedents of qualitative studies on the teaching of English in provincial public schools.

**Keywords:** *foreign language, public education, English teaching, interpretative perspective, senses.*

### **Resumo**

Este artigo busca comunicar o trabalho de observação, análise e interpretação de práticas docentes em duas escolas secundárias públicas da cidade de Mendoza, que emergem do projeto “Os sentidos e significados do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas secundárias públicas da cidade de Mendoza. Um estudo qualitativo”. Nele se procura interpretar as práticas pedagógicas de inglês em duas escolas públicas de Mendoza e se indagou sobre as teorias do ensino de línguas estrangeiras e as metodologias subjacentes a essas práticas, bem como os significados que os atores institucionais lhes atribuem.

A metodologia adotada foi uma perspectiva interpretativa orientada na linha de pesquisa qualitativa para compreender o contexto do ensino de línguas na escola pública provincial.

Acredita-se que este projeto teve um grande impacto na compreensão dos processos de ensino de inglês no âmbito do ensino secundário público uma vez

que não há histórico de estudos qualitativos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas provinciais.

**Palavras-chave:** *língua estrangeira, educação pública, ensino de inglês, perspectiva interpretativa, sentidos.*

## Introducción

Este escrito se enmarca dentro del proyecto de investigación "Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo" y busca comprender, a través de una metodología cualitativa de investigación, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza del idioma inglés en dos escuelas del nivel secundario de Mendoza.

El objetivo principal del proceso de investigación es interpretar las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera inglés en el nivel medio de escuelas públicas de la provincia de Mendoza y sus objetivos específicos son: entender las teorías de enseñanza de la lengua extranjera subyacentes a esas prácticas teniendo en cuenta el contexto social, cultural, político e institucional donde están enmarcadas. Además, busca comprender los sentidos y significados que los docentes, coordinadores de área, asesores pedagógicos y estudiantes otorgan a las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela media pública provincial.

Si bien existen algunos antecedentes de proyectos que abordan la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina como "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina" (Pozzo, 2009) o "La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina" (Montserrat y Mortola, 2018) no se han encontrado antecedentes de estudios cualitativos sobre la enseñanza del inglés en la escuela pública provincial y los significados y sentidos que los actores institucionales otorgan a esta práctica, de ahí la necesidad de iniciar este estudio ya que se cree es de gran relevancia para el contexto educativo local .

Entender las prácticas inglés de la escuela pública media y desentrañar los significados que los actores le otorgan a las mismas colaborará a configurar una nueva mirada sobre las prácticas de inglés, tal vez más reflexiva y

meditada, que podrá iniciar nuevos caminos de transformación pedagógica en el ámbito de nuestra educación pública.

## Fundamentación teórica

Para comenzar a comprender la mirada en la que se sitúa este proyecto es necesario antes revisar las distintas visiones sobre las lenguas como objeto de estudio para lingüistas y estudiosos del tema.

La visión estructuralista de la lengua es la que concibe a la misma como “un sistema de elementos estructurados para la codificación de significado” (Richards y Rodgers, 2001, p.20). Según esta visión, los idiomas son sistemas lingüísticos definidos en términos de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos léxicos.

Por otro lado, la perspectiva funcional, ve al lenguaje como un vehículo de expresión de significado funcional: “enfatiza la dimensión semántica y comunicativa en vez de las características gramaticales del lenguaje que lleva a la especificación y organización del contenido de enseñanza en categorías de significado y funciones en vez de elementos de estructura y gramática” (Richards y Rodgers, 2001, p.21).

La tercera visión puede llamarse interaccionista y concibe a la lengua como un medio para la concreción de relaciones interpersonales y para el desempeño de transacciones sociales entre individuos. En esta mirada “el lenguaje es visto como una herramienta para la creación y mantenimiento de relaciones sociales” (Richards y Rodgers, 2001, p.21). La enseñanza según esta perspectiva debe ser organizada en torno a intercambios o debe ser inespecífica, librada a las inclinaciones de los aprendices.

Las distintas visiones sobre la lengua vieron su máxima realización en algunos métodos de enseñanza de las lenguas. Así, el estructuralismo se encarna, por ejemplo, en el método audiolingual en los años 50 que consiste en la memorización y repetición de diálogos o frases donde el error es minimizado para lograr la automatización y la comprensión.

El funcionalismo alcanza su expresión en el programa funcional de Wilkins (1972) el cual no sólo incluye elementos de gramática y vocabulario sino también de tópicos, nociones y conceptos sobre los cuales el alumno necesita aprender a comunicar.

Finalmente, la visión interaccionista se manifiesta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Canale y Swain (1980) consideran como objetivo principal que los alumnos desarrollen competencia comunicativa. Para alcanzar la misma, existen ciertos aspectos a trabajar en el aula como es el trabajo de las cuatro macro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, habla y escucha y el uso auténtico y funcional del idioma para lograr el aprendizaje significativo. Este enfoque comunicativo es el marco de enseñanza de lenguas más adoptado en los últimos años, para la enseñanza de lenguas extranjeras. El mismo considera como objetivo principal, desarrollar competencia comunicativa en los alumnos para el cual existen ciertos aspectos a desarrollar en el aula, a saber:

- Se trabaja sobre las cuatro macro-habilidades de la lengua: escucha, lectura, escritura y habla, las cuales pueden ser alcanzadas incluso en los niveles más elementales del idioma.
- Fluidez y corrección son principios complementarios que se buscan desarrollar en los alumnos.
- Se apunta más a la función que a la estructura del idioma para lograr significado.
- La metodología implementada apunta a involucrar a los alumnos en el uso auténtico y funcional del idioma para lograr aprendizaje significativo.
- El error forma parte del aprendizaje y de la experimentación del alumno con el idioma.
- Las actividades deben estar contextualizadas para facilitar el aprendizaje.

- Se incentiva a los alumnos a usar el idioma de manera productiva y receptiva en contextos fuera de la clase.

## Diseño metodológico

La muestra con la que se trabaja son quince docentes (entre los que se encuentran dos coordinadores de área) y dos asesores pedagógicos de dos escuelas de la ciudad de Mendoza. El diseño metodológico que se adopta es una perspectiva interpretativa, orientado en la línea cualitativa de investigación.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizan son entrevistas, observaciones de clases y análisis de documentos curriculares como planificaciones, registro de notas y programas de la materia.

Las entrevistas se realizan en dos etapas. Durante la primera etapa, que coincide con el período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, se entrevistó a quince docentes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Mendoza, a través de una encuesta escrita elaborada por todo el equipo de investigación. También se entrevistó a dos asesores pedagógicos.

Debido a que las respuestas de los docentes en algunos casos fueron muy sucintas se procede a una segunda etapa de entrevistas donde se seleccionan los docentes más dispuestos a colaborar y los que se habían explayado más en la primera etapa. En esa oportunidad, se abordan a cinco docentes, a través de entrevistas telefónicas que son grabadas. Para su realización, se utiliza una guía de preguntas que ahondaba en algunas temáticas que surgieron de la primera etapa.

Cuando las escuelas vuelven a abrir durante el año 2021, se realizan cuatro observaciones de clase (dos a cada escuela) utilizando un registro previamente elaborado por todo el equipo. Asimismo, se graban las clases, con permiso de las docentes y autoridades y se obtiene una foto del libro de temas.

## Análisis y resultados

El análisis de los datos del proyecto se llevó a cabo mediante una ficha de tres entradas las cuales consistían en: transcripción de segmentos de los datos aportados por los dispositivos, interpretaciones del investigador, elementos teóricos identificados. Además, se subrayaban las posibles categorías emergentes en las transcripciones y se hacían preguntas en las interpretaciones teniendo en cuenta los interrogantes iniciales del proyecto. Finalmente, se compararon las fichas de análisis de cada uno de los dispositivos y se hizo una depuración y organización de las categorías recurrentes que serían las que finalmente quedarían como finales.

Como resultado del proceso de análisis, se interpreta que las clases de inglés de la escuela pública provincial se organizan en torno de distintos componentes, algunos de los cuales se hacen evidentes en la observación de clases y otros subyacen en el interior de los docentes, pero que igualmente se ponen de manifiesto a la hora de dar clases. Los documentos escolares como programas, planificaciones y libros de temas colaboraron en identificarlos.

Estos componentes son:

- Formas de trabajo escolar y la gestión de la clase
- Recursos didácticos: el libro de texto y la carpeta
- Planificaciones anuales
- Teorías subyacentes a la práctica de enseñanza del inglés
- Rol docente y formación
- Evaluación
- El contexto socio- cultural de la enseñanza del inglés en escuela pública
- La bajada de “línea” en la enseñanza de los idiomas

## Formas de trabajo escolar y gestión de la clase

Las formas de trabajo que se dan en la institución “escuela” que no son ajenas a la clase de inglés, se hicieron presentes en las instituciones observadas y se describen a continuación. Es importante aclarar que se nombrará a los docentes con letras para preservar su identidad.

En primer lugar, se piensa que existe una clara preocupación porque el alumno complete la tarea (generalmente escrita) la cual podemos ver en el siguiente registro de observación: “Los estudiantes piden a la docente la confirmación sobre lo que están haciendo, muestran sus tareas y la profesora hace su devolución” (Registro de observación nº1).

También está presente en el siguiente registro: “Posteriormente indica que comiencen con la resolución del trabajo práctico, en pares, con el compañero de banco” (Registro de observación nº1).

Al respecto resulta significativo este fragmento que señala:

Y otras son aquellas en las que la unidad de aprendizaje es la tarea. ¿Qué hicimos hoy? Tales tareas. ¿Qué aprendimos? Esta tarea. Cuando la unidad de aprendizaje es la tarea, se organiza en una especie de sucesión en la que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado, discontinuo con respecto a los otros; en esas condiciones es muy difícil construir sentido (Terigi, 2009, citado en Dussel, 2020, p.248).

Por lo tanto, pareciera que en todas las clases (para que se precien como tales) debería existir una tarea, y generalmente la “tarea” se asocia con una producción escrita.

También se repiten ciertas “rutinas” relacionadas con la limpieza del aula y un código de normas que marcan el trabajo escolar, sin las cuales, aparentemente, no podría haber enseñanza. La observadora informa: “Un alumno le pregunta si puede ir al baño y ella dice (en castellano) que desde la dirección no permite que los alumnos vayan al baño” (Registro de observación nº1).

Luego, señala:

La profesora llega diez minutos tarde a la clase y comienza a hablar en inglés. Saluda a los alumnos y hace que recojan los papeles del suelo. Ella pasa con un tachito para que tiren los papeles en él. Revisa algunas normas en inglés como hacer silencio y los alumnos las repiten. (Registro de observación nº1)

Otra referencia a las rutinas escolares se manifiesta cuando la profesora X, dirigiéndose a un alumno manifiesta lo siguiente:

No la tenés que hacer ahora porque ahora hay que prestar atención en clase. Porque si no, hablas y distraes a los demás. No están prestando atención, no están escuchando. Es una falta de respeto no escuchar a la compañera cuando está leyendo. Porque así aprendemos también, yes?. (Registro de observación nº3)

Con respecto a la gestión de la clase se puede observar en muchos casos la fiscalización de la tarea (con algunos elementos de infantilización) que realiza el docente. La observadora apunta en su registro de observación: "Luego revisa banco por banco y les coloca un sellito a aquellos que lo han hecho bien" (Registro de observación nº1) y en otro registro anota: "La docente recorre nuevamente los espacios de circulación, banco por banco, para observar lo realizado". (Registro de observación nº2)

Otro aspecto a señalar es que los momentos de la clase como introducción, desarrollo y cierre no siempre están presentes. Generalmente, la clase comienza con una breve explicación o un recordatorio de temas de clases anteriores y alguna tarea escrita relacionada con el tema visto. En relación a esto, la observadora menciona: "La profesora asesora sobre eventuales dudas de los estudiantes, y simultáneamente, corrige los trabajos en formato papel en su escritorio, mientras los alumnos trabajan autónomamente con la fotocopia desde sus lugares". (Registro de observación nº2)

Asimismo, al inicio de la clase se toma el siguiente registro de clase:

La docente, ubicada junto al escritorio al frente de la clase, menciona que se trabajará con un "nuevo trabajo práctico", hay preguntas acerca del anterior por parte de los estudiantes, la docente responde a sus demandas, solicita los trabajos adeudados, anima a quienes aún no lo han hecho a concretar su finalización. (Registro de observación nº2)

Si bien en este registro la docente comienza con una actividad evaluativa, se cree que una contextualización de la situación comunicativa en la que se lleva a cabo el tema lingüístico a abordar ayudaría al alumno a darle mayor significación al nuevo contenido y a establecer relaciones con la lengua en su uso real.

Anijovich (2020) dice al respecto:

¿Es posible pensar alguna estructura básica (en el sentido de conformar una clase) para el diseño de clases? Proponemos, en principio, que cada experiencia de clase se organice de hecho en torno a un inicio, a un desarrollo y a un cierre, aunque desde la perspectiva organizativa clásica (p.73).

### **Recursos didácticos: el libro de texto y la carpeta**

El libro de texto aparece en la clase de inglés no solo como un lineamiento importante a seguir en las planificaciones, sino también como recurso principal para todo el trabajo escolar. Se usa como fuente de ejercitación, pero también como guía para la unificación del contenido en el trabajo de los cursos paralelos, como lo expresan las siguientes docentes en las entrevistas analizadas: “Antes el libro era un ordenador, una guía, si bien yo nunca me he atenido a los libros de texto de inglés, tomo algunas cosas y otras no, pero sí me orientaba para el momento de pensar la clase”. (Docente N)

En la escuela X el libro de texto es muy importante, ahora, en estos momentos, en estos últimos dos años, hemos tenido en la X un libro de referencia que hemos cambiado justamente el año pasado, pero luego vino la pandemia y se hizo muy difícil seguirlo, pero lo tomamos como referencia, bueno, algunas cosas de ese libro, porque para nosotras en realidad, es muy importante tener un libro de texto, una guía, algo que nos indique un camino, en cierta forma. Porque nos piden llevar cursos paralelos y tenemos que dar los mismos aprendizajes prioritarios por cursos paralelos. Sí, nos sirve de guía, como un punto de referencia, y también para que todas vayamos, más o menos, viendo los mismos aprendizajes ¿sí? Por ejemplo, con vocabulario, distintos tipos de cosas o expresiones, por ejemplo: gramática, etcétera El libro de texto nos ayuda más que nada a ordenar. (Docente X)

La carpeta es otro recurso que juega un papel preponderante en la clase de inglés de la escuela pública. Se requiere que el alumno tenga su carpeta completa y se le asigna una nota por ello. En las observaciones se pudo apreciar cómo los docentes exigían que la carpeta esté al día y en clase:

La docente pide a los alumnos que copien en la carpeta y les dice que la semana que viene les pondrá nota de carpeta. Un alumno le dice que se olvidó la carpeta porque salió rápido de su casa para tomar el micro. Ella le dice que si no trae la carpeta le pondrá un uno la próxima vez. (Registro de observación nº1)

Se podría decir que es un recurso que no solo sirve de soporte para el aprendizaje, sino que se convierte en el eje principal por donde pasa la enseñanza y el aprendizaje; sirve de registro de los contenidos enseñados, fuente de ejercitación y en algunos casos, material de estudio. Tan importante es este recurso que es evaluado con nota e influye en la nota final de promedio.

Esto se debe tal vez, a que el modelo de enseñanza propuesto gira en torno a la explicación, copia de contenidos y aplicación lo que convierte a la carpeta en un recurso indispensable de estudio y ejercitación. El método de enseñanza, en este caso, responde más a un enfoque de enseñanza tradicionalista que pone el acento en el texto escrito como principal recurso de aprendizaje.

### **Planificaciones anuales**

Otros instrumentos de recolección de datos fueron el análisis de los programas y planificaciones de once cursos de las escuelas involucradas. Se observó que, si bien las planificaciones son anuales, se dividen en primer y segundo cuatrimestre y cada una marca una etapa distinta en el calendario escolar.

El primer cuatrimestre parecería dedicarse a hacer un diagnóstico del curso mientras que el segundo sería cuando se realiza la enseñanza de los temas nuevos tal como lo manifiesta la docente X en el párrafo a continuación tomado de una entrevista.

Entonces la planificación anual se basaba en esto el primer mes, hacer un repaso, a lo mejor el primer cuatrimestre era más el repaso del año anterior, sumabas vocabulario y mucho vocabulario, mucho, mucho uso de ese contenido que ya estaba adquirido, en cuanto al habla, también que los chicos pudieran a hacer... y el segundo cuatrimestre se basaba más en el contenido nuevo, sí, era la parte de más desafío. (Docente X)

De esta manera, la enseñanza de contenidos nuevos se ve postergada hasta el segundo cuatrimestre, lo que podría implicar la repetición de contenidos en años seguidos.

Otro aspecto que manifestaron las docentes entrevistadas es la elaboración de las planificaciones por cursos paralelos y la búsqueda de alcanzar una unificación de contenidos para sus cursos. La docente manifiesta:

Eh..., lo que nos “hacen hacer” la escuela, porque yo lo organizaría, digamos, de otra manera, pero la escuela pide que la trabajemos por curso paralelo, entonces tengo que reunirme siempre con mi paralela, hay dos cuartos (años) nada más en esa escuela, así que es solamente la reunión entre nosotras dos... (Docente Y).

Esto llevaría aparentemente a repetir las mismas planificaciones año tras año, con la simple incorporación de algún elemento nuevo, pero sin el replanteo de las características de los distintos grupos de alumnos que se presentan.

La planificación compartida y por cursos paralelos parecería apuntar a un modelo de enseñanza homogeneizante donde se darían los mismos contenidos y de manera similar. Con respecto a esto, Flavia Terigi (2009) menciona:

A ello se añade que desde hace tiempo ha entrado en cuestión el mandato homogeneizador de la escuela. Si desde sus orígenes institucionales los sistemas escolares entendieron la igualdad en clave homogeneizadora, por lo cual prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir (Serra y Canciano, 2007, p.15-16), hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa (p.15).

La planificación aparece como un “trámite a cumplir” como lo manifiesta la docente en el siguiente fragmento:

Después, llenar una planilla con lo que piden de planificación, o sea todos los años la cambian, para mí honestamente es siempre lo mismo y le cambian el nombre, pero bueno. La realidad para mí es esa, cambiarle el nombre, que este año le voy a llamar capacidad y el que viene le llamo de otra forma, y adentro del aula siguen pasando las mismas cosas, para mí sería como medio hipócrita armar esas planificaciones, o sea, si no hay un cambio real de lo que diga el papel de lo que es en realidad, entonces, ¿para qué?, pero eso es una opinión mía. (Docente Y)

También relacionado con la planificación es el no seguimiento de las orientaciones que dan los Contenidos Curriculares Provinciales (DCP) como lo expresa la docente y en este tramo de la entrevista:

Los DCP, no, ninguno, yo no los uso directamente, no los tengo en cuenta directamente. Mirá, con todos los años que he dado clases, he dado clases por todos los años, todo lo demás, es como que, ya si a esta altura de mi vida no sé lo que tengo que enseñar en cada año, estaría como en el horno. Tal vez, me fijé en algún DCP, no sé, cuando empecé a trabajar hasta algunos añitos después, pero después ya no, sino no han variado mucho, los temas son los mismos, la verdad no, ni lo tengo en cuenta, con mi colega menos, o sea, no, no lo hacemos. (Docente Y)

Al dejar los DCP de lado, se buscan otros recursos para organizar la clase como son: la experiencia personal del docente (íntimamente relacionado con la antigüedad) y el libro de texto que juega un papel preponderante en la clase de inglés de la escuela pública, como lo expresa la siguiente docente en esta entrevista.

Así que más que nada, lo hacemos en base a la experiencia que ya tenemos, eso sería como lo armamos. Nunca nos ha ido mal con ese sistema, digamos. Tenemos en cuenta lo que hemos venido haciendo en planificaciones anteriores y en base a eso decimos: esto no funciona con 4º año, adiós, ahora podríamos introducir tal cosa, o el orden en que lo dimos no está andando, hagámoslo de otra forma, o tratar de ponernos de acuerdo en qué campo semántico vamos a trabajar con los chicos. (Docente Y)

Finalmente, se observa una clara preocupación por cubrir todos los contenidos propuestos en la planificación como lo expresa esta docente en esta entrevista: “siempre se logran cubrir los contenidos principales y se trata de desarrollar capacidades como: desarrollar la comprensión lectora y auditiva”. (Docente B)

Terigi señala este aspecto:

Frente a la preocupación por enseñarlo todo, porque no se pierda nada, por cumplir con el currículum, por cubrir los temas -estos programas sobreplantados de los que hablaba Rockwell- extremaría el argumento y diría: una experiencia por día, una pregunta interesante, explicaciones alternativas de cómo suceden las cosas, otras maneras de mirar los contenidos ya repetidos al infinito, las ganas de volver a ver una serie siguiendo la pista de análisis planteada por los docentes. (Terigi, 2009, citado en Dussel, 2020, p.249)

### **Teorías subyacentes a la práctica de enseñanza del inglés**

Una de las categorías conceptuales trabajadas se relaciona con uno de los objetivos planteados al comienzo de la investigación: identificar las teorías de enseñanza de la lengua extranjera subyacentes en las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela media pública provincial. Esto tiene que ver con la metodología implementada en la clase y las técnicas seleccionadas.

El foco en una enseñanza concebida desde la gramática y la traducción se evidencia en la forma que las docentes denominan a los contenidos en términos gramaticales, en estas entrevistas se visualiza en el siguiente comentario docente: “Claro, pasado simple, pasado continuo, presente, perfecto y después junta a ver si podía” (Docente X). Asimismo, otra docente menciona: “Y por ejemplo en cuarto tenemos pasado simple, pasado continuo, presente perfecto y con mucha mucha suerte ver si podemos comparar pasado simple con presente perfecto y nos estaría quedando el futuro going to” (Docente A).

Si bien se dice trabajar dentro del enfoque comunicativo, la habilidad que más se desarrolla es la lectura comprensiva, como expresan las docentes en estas entrevistas.

Pero bueno el enfoque comunicativo sería más o menos el principal al que apuntamos y después bueno en la lectura comprensiva que ellos traten de entender las consignas, de leer y de poder resolver las actividades autónomamente, o sea que no necesiten del diccionario caminante, que es el profesor que te diga y qué hago acá... (Docente A)

En cuanto al enfoque de la enseñanza del inglés, lamentablemente, más por el lado de la gramática, en las dos escuelas, creo yo. Más allá que uno intente, que el enfoque sea comunicativo, termina cayendo siempre en el mismo lugar, la parte gramatical, los contenidos. (Docente X)

## Rol docente y formación

Se puede decir que los docentes de inglés adoptan distintos roles, como controladores, que según Harmer (2007) "están a cargo de la clase y de la actividad y lideran el frente" (p 108). Otros roles que pueden asumir los docentes son: animador que incita a los alumnos a trabajar, solos por ellos mismos y los empuja para adelante en una forma discreta y alentadora; como participante cuando los docentes se unen a una actividad no sólo como un docente sino también como un participante; como fuente de conocimiento o como tutores cuando señala las direcciones que los alumnos todavía no han pensado.

Todos estos roles se pueden observar en los siguientes registros de observación: "La docente aclara, ejemplifica da pistas y repregunta, recorre los pasillos y mira el progreso de la tarea, expresa empatía en relación a la tarea, explica nuevamente y en forma personal lo que ya hizo antes" (Registro de observación nº 2).

### En otro registro de observación se señala:

La docente es agradable, mantiene su tono de voz parejo en todos los momentos de la clase, no lo eleva y constantemente se dirige al gran grupo. A la par, sostiene intercambios particulares con estudiantes que preguntan o solicitan su atención. En estos recorridos también explica y se cerciora de ser entendida. Un estudiante expresa "profe qué bien explica". (Registro de observación nº2)

Finalmente, en el registro de observación n°1, se expresa: “Se repite constantemente English, English, lo que se supone hace referencia al uso de inglés en la clase. La profesora se dirige ahora en castellano, habla de la tarea y luego pasa por los bancos diciendo English, English” (Registro de observación n°1).

Otro aspecto observado es que muchos de los docentes entrevistados dicen tener formación universitaria completa o terciaria, algo que es valorado por ellos mismos y que aparentemente da legitimidad a su práctica. Anijovich (2009) señala al respecto:

Una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional (es decir, al expresarse respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los congresos que asisten), se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones hacen alusión a sus actividades docentes. Podemos decir entonces, que se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en esta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título (p. 32).

La importancia que los docentes dan a la formación universitaria o terciaria del profesorado se pone de manifiesto en este fragmento de entrevista:

La experiencia es un papel muy importante, porque uno sabe cómo dar la clase, cómo posicionarse frente al alumnado. Y, además, la formación también es importante, porque el hecho de que un profesor tenga un título universitario o terciario hace que esa enseñanza tenga cierta validez.  
(Docente A)

Para completar el rol del docente en la escuela pública parecería que el hecho de “ser docente titular” otorga ciertos privilegios que no tiene el docente suplente. El docente titular tiene estabilidad laboral, tiene voz y voto (puede por ejemplo participar en la elección del coordinador de área) y esto influiría en el sentido de pertenencia a la escuela por lo que es una aspiración por lograr como se manifiesta en la siguiente entrevista:

Importancia, porque, a ver, vos a lo mejor como suplente has armado un buen grupo de trabajo con tus compañeros, te van dando continuidad en la escuela te has hecho idea a la continuidad del trabajo ahí y demás y de repente de

hoy a mañana te sacan las horas y te quedas en la pampa y la vía y todo el trabajo que hiciste en esa escuela en los últimos años no le interesa a nadie, o sea, a la dirección General de Escuelas menos por supuesto, para ellos los docentes suplentes de Mendoza son prescindibles el 100% , prescindibles, o sea, hoy viene un titular que acrecentó y no importa, si es 15 de diciembre o 2 de enero, hasta luego, no te pagó más, arréglatelas con él ... bueno no voy a decir la mala palabra. Tomás en un curso ahora, y te la pagan recién a los dos meses, lo que hagas en el medio vos para llegar a tu trabajo: comer, vivir, no es problema de la DGE, así, que si te tienen que sacarte, te sacan. Hay que estar todos los años, ahí, con el poto hecho un moño, a ver si te dan la continuidad. Si, es terrible la situación del suplente. Ahora sí vos me preguntas qué peso tienen los suplentes adentro de la escuela y si el grupo de trabajo está conformado mayormente por titulares: no te dan mucha pelota, es la realidad. (Docente Y)

## Evaluación

Un aspecto que está íntimamente relacionado con la enseñanza, pero también con el contexto es el tema de la evaluación. Al analizar las planillas de notas de inglés y a través de las entrevistas a asesores, coordinadores de área y directivos, se pudo inferir que inglés es una de las materias que aprueba la mitad o menos de la mitad del alumnado. Estos actores institucionales se refirieron al grado de aprobación y desaprobación en la materia inglés de la siguiente manera: “generalmente aprueba menos del 50% de los alumnos” (Asesora pedagógica M), “En términos generales, la mitad aprueba” (Coordinadora de área E), “En general por año académico aprueban el 65 % y desaprueba en 35% de toda la escuela” (Directivo C), “El porcentaje de aprobados es alrededor del 50 %, y luego suman entre un 10 y 20 % más en los exámenes complementarios de diciembre, febrero y marzo” (Directivo F).

Según Edith Litwin, hay en la escuela una tendencia que se repite año tras año de mantener los mismos porcentajes de aprobación y desaprobación:

En un estudio de las calificaciones que los docentes adjudican a sus alumnos, que hemos realizado durante más de cuatro años con grupos diferentes, observamos una clara tendencia en la mayoría de los docentes por mantener

los mismos porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes, independientemente de las diferencias de las cohortes. (Litwin, 2000, p. 15)

Esta tendencia puede ser una señal que no solo hay una homogeneización en la enseñanza, sino también en la evaluación tanto en contenidos como en las formas o instrumentos.

Entre los instrumentos de evaluación que se mencionan están las pruebas escritas, trabajos prácticos, carpeta, examen integrador y presentaciones orales.

Estos índices de aprobación y/o desaprobación parecen generar en los alumnos sentimientos de temor y rechazo a la materia, como lo expresan las docentes en las entrevistas: “Como mencioné anteriormente, la consideran como algo innecesario, difícil y lejano (Docente Z), “inglés es considerada una de las asignaturas más difíciles junto con matemáticas y lengua” (Docente O), “Es una de las asignaturas que más temor y rechazo demuestran los alumnos” (Docente C).

## **El contexto socio -cultural de la enseñanza del inglés en la escuela pública**

El contexto social y cultural de la escuela pública inclusiva y democrática parecería enmarcar un entorno en donde la enseñanza de un idioma extranjero como el inglés, es visto como la lengua de países dominantes y colonizadores, como lo expresa la siguiente docente:

Hay escuelas en las que me han cantado la “marcha de las Malvinas”, cuándo, o sea, como pensando, que yo iba a hacerles “hurra a los ingleses”, viste, esas estupideces, que bueno. Aparte, que si no tenés idea de historia, porque yo no había ni nacido cuándo fue la guerra, ¿qué me venís a dar con la marcha de las Malvinas?, o sea, ahí Dios, esas cosas. (Docente Y)

Por otro lado, se puede decir que son numerosas las menciones de los docentes al contexto socio- económico de los alumnos. De acuerdo con ellos, esto de alguna manera influiría en el aprendizaje del idioma, por no considerarlo significativo para sus vidas, como se menciona en las siguientes entrevistas:

Son de un nivel socioeconómico medio-bajo y graves problemas familiares y de salud lo que implica que la educación y, sobre todo, el aprendizaje del inglés lo ven como algo inútil o lejano a su realidad. Muchos creen que, para los trabajos que creen que pueden obtener el día de mañana, no es necesario. Quienes piensan en estudios superiores, ven al inglés como algo innecesario para sus futuras carreras o algo con lo que lidiar, llegado el caso, más adelante. La gran mayoría no se preocupa por estudiar, son abúlicos y no poseen hábitos de estudio. (Docente D)

A nivel familiar influye mucho la estructura familiar que hay, el incentivo para que los chicos aprendan, no solamente inglés sino también con cualquier otra materia, para que estén al día las cosas, en la motivación, en muchas cosas. Y también influye cuando ellos sienten, también, que el inglés no sirve para nada, y también influye, quizás, el contexto socioeconómico. Por ejemplo, los chicos de más bajos recursos piensan que el inglés no es necesario, no importa, no sirve, no lo necesitan, no tienen interés en aprenderlo, etcétera, etcétera. (Docente X)

Pineau (2008) hace referencia a este tema cuando dice:

La solución a los problemas de los alumnos -de aprendizaje, de conducta, etc.- tiende a situarse por fuera de la escuela para ubicarlo en la familia – o más aún, es su “falta” o “ausencia”. Así como sus causas son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también son sus posibles soluciones, que se tramitan mediante derivaciones varias (médicas, sociales, psicológicas, judiciales, etc.). Se genera entonces un círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares y a la vez se las responsabiliza de la búsqueda de su solución. (p.14)

Esta situación lleva a los docentes entrevistados a comparar a la escuela pública con la privada, donde muchos de ellos también trabajan:

En cambio, en contextos socioeconómicos más elevados, digamos, que tienen mejor nivel socioeconómico, los chicos lo ven de otra forma, lo ven como un medio para lograr una mejor posición, o a lo mejor, lo ven útil. Son esos chicos los que están, quizás, aprendiendo el idioma en otro lugar, en un instituto, lo ven útil, porque lo ven en su familia, en sus padres que lo hablan o que lo utilizan. Influye mucho en las aspiraciones que tienen a futuro, en cómo se ven ellos, qué posición o qué trabajo van a estar realizando. Los chicos que tienen recursos más bajos es como que les cuesta verse en un futuro, o

estudiando una carrera, por ahí, los más chicos, sobre todo, los más grandes por ahí sí, pero es cómo que son otras sus necesidades. Entonces, al ser otras sus necesidades no ven al inglés como algo importante. (Docente X)

Otro aspecto que hace al contexto institucional son las modalidades. Cuando se pregunta a las docentes entrevistadas por el trabajo que se hace en inglés de acuerdo con la modalidad de la escuela, muchas señalan que este no se realiza, salvo en algunos proyectos específicos de área:

No, ehmm, en las escuelas con orientación, como ésta la X, que tiene orientación en Economía y Administración, no. La importancia la tienen en las materias que son específicas de la orientación. Por ejemplo, alguna materia contable, o las que tienen de administración, ahí por supuesto, muy específico el contenido, pero nunca nos han pedido a nosotros en inglés que trabajemos contenidos relacionados con esas materias, o sea, tratar de llevarles algún tipo de texto de administración, esas cosas, porque además los chicos no llegan a 4º o 5º año con un nivel de inglés como para entender ese tipo de texto. Todavía, yo estoy en 4º años hoy, enseñando el verbo to be, porque no lo recuerdan. Entonces es lógico que no van a poder interpretar un texto de administración. En las escuelas técnicas sí piden. (Docente Y)

### **La bajada de “línea” en la enseñanza de los idiomas**

Los docentes de la escuela pública se mostraron preocupados y desconcertados por los cambios de rumbo que se iban adoptando día a día que transcurría el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio como así también manifestaban su preocupación por la falta de recursos tecnológicos y de comunicación con los alumnos.

Parece que hasta el 31 de octubre vamos a estar con los chicos mandando cosas nuevas digamos y a partir de ahí vamos a tratar de rescatar a los que por algún motivo no tienen ganas de conectarse o no tienen posibilidades de conectarse o están muy atrasados hay muchos chicos desmotivados después de las vacaciones no te puedo explicar la cantidad de alumnos que he perdido... (Docente A)

Un docente expresaba: “pero ¿qué pasa? No existe más el primer y segundo cuatrimestre en un solo un solo término, un solo año. Nos acaban de dar esta mañana esta noticia es un solo año, no hay división” (Docente A).

Se observa en muchas entrevistas la palabra “bajada” de lineamientos de parte de la DGE al hacer referencia a las orientaciones que se iban dando en relación a la enseñanza remota durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Estas eran recepcionadas por los docentes como algo impuesto que debía acatarse sin posibilidad de elección. Esto se hace evidente en los siguientes comentarios docentes: “Mira lo que nos han bajado justo hoy. Al día 31 de octubre que está el día, termina el año. Así de sencillo” (Docente A). Otra docente agrega: “pero bueno nosotros en todas las escuelas se nos bajó línea de que hiciéramos secuencias didácticas de cada quince días” (Docente D).

Esa “bajada” de lineamientos dio lugar a pensar un tipo de estructura verticalista, donde los docentes no tenían participación ni opinión con respecto a las decisiones que se tomaban con respecto a los procesos de enseñanza.

En el clima de incertidumbre y angustia de pandemia existía una sensación de “ir perdiendo los alumnos”, alumnos que quedaban en el camino y debían rescatarse. Una docente señala:

Tratar de rescatar a esos chicos que por algún motivo no nos han entregado las cosas, viste. Muchos por falta de ganas otros por falta de conectividad otros por falta de organización hay chicos que también me pasa que están muy solos y las preceptoras yo les pregunto les digo, por ejemplo, los de la mañana, nunca me dan el presente de ninguna manera y me dice si los padres trabajan y los chicos duermen ¿entendés? Y no hay nadie que los levante, así que bueno, es terrible, es terrible, así que bueno así vamos...vamos a tratar de cerrar el año. La verdad que es angustiante te digo que es...es tremendo lo que nos está pasando, pero bueno ojalá que salga algo bueno de todo esto, ¿no?. (Docente D)

Sin embargo, en otras entrevistas, los docentes reflexionaron sobre lo aprendido en pandemia sobre todo en relación con las nuevas tecnologías y sus usos:

En realidad, tuvimos que empezar a dar la clase de otra forma, realmente, investigar más, investigar formatos, aplicaciones, plataforma. Aprender a usar esas plataformas, aprender a usar aplicaciones y otras cosas, recursos

que antes no usábamos, lo que tiene que ver con la tecnología, para poder corregir, para poder dar la clase, para poder encontrarnos, para poder reunirnos, tuvimos que aprender un montón. Es impresionante, también, cómo cambió la forma de darles la tarea desde cuando comenzó la pandemia, a la forma en que se la damos ahora, con un formato, con una estructura, con una secuencia, que es distinta, quizás en algunos docentes, a cómo se daba al principio de la pandemia. (Docente X)

Se piensa que la pandemia en algún sentido sirvió para visibilizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que se realizaban a puertas cerradas en las aulas y comenzar un proceso de transformación educativa como lo señala Mariana Maggio (2021) en el siguiente fragmento:

Sé que tomar la pandemia como objeto de transformación es un tema que genera debate. Algunos colegas me dijeron que las y los estudiantes estaban demasiado angustiados como para seguir insistiendo con la cuestión en clase. Creo que frente a la angustia lo mejor es comprender y recrear, sentir que hay algo, aunque sea mínimo, que se puede hacer para hacer y transformar. (p.118)

## Conclusiones y proyecciones

Este proyecto se constituye en un primer paso del equipo de investigación para comprender las prácticas de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto de la escuela pública provincial.

A través del análisis de los datos recogidos en observaciones de clases, entrevistas a los actores institucionales y análisis de documentos curriculares se pudo ahondar en esas prácticas, las teorías de enseñanza de idiomas subyacentes en ellas y los sentidos y significados que los docentes dan a esas prácticas en relación con el contexto de la escuela pública.

Se puede decir que, en líneas generales, las prácticas de enseñanza de inglés en la escuela pública estudiadas están orientadas por principios que se relacionan con una visión estructuralista de la lengua, donde el foco de la clase está puesto en la explicación de estructuras gramaticales, seguido por una práctica guiada de la misma, que en la mayoría de los casos es escrita y donde la producción oral pocas veces está presente. Esta visión de la

enseñanza se apoya en ciertas formas de gestión y rutinas escolares y rutinas como es el completamiento de la tarea y el requisito de la carpeta completa como principal material de estudio. La evaluación cumple un rol central en la clase de inglés de la escuela pública y casi siempre adquiere la forma de instrumentos tradicionales como pruebas escritas o trabajos prácticos que generalmente muestran un alto grado de desaprobación. La planificación que podría ser un espacio de reflexión profunda de esta práctica se presenta como un “trámite a cumplir” y los contenidos muchas veces están orientados por los libros de textos y no por los diseños curriculares provinciales. Por otro lado, se planifica por cursos paralelos siguiendo una tendencia homogeneizante de la enseñanza. Haciendo una interpretación profunda de la forma en que los docentes de inglés se refieren a sus alumnos se puede pensar que la situación socio- económica de los alumnos es considerada por algunos docentes como un obstáculo para el aprendizaje del inglés, pero los docentes señalan también que hay una tendencia a considerar el inglés como una lengua de un país dominante. Además de estos componentes, se suman las orientaciones que reciben de manera verticalista y que se hacen aún más evidentes en el período de pandemia.

En un futuro cercano esta investigación podría seguir profundizándose, por ejemplo, desde las propias biografías escolares de los docentes, para ampliar los sentidos y significaciones que se construyen en torno a la enseñanza del inglés en la escuela pública.

La intención de este proyecto es seguir mirando las prácticas de enseñanza del inglés en las escuelas secundarias públicas en la creencia que este mirar y “mirarnos” nos permitirá iniciar procesos de reflexión que lleven por el camino de la transformación hacia prácticas más mediadas e inclusivas de las lenguas extranjeras.

## Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>

- Dussel, I. (2020). La clase en pantufla. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337–349). UNIPE.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4.<sup>a</sup> ed.). Pearson Education Limited.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 4, de diciembre de 2006. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Litwin, E. (2000). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté (Comps.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11–34). Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Montserrat, M., & Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 168–191.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/view/1744>
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 10(15), 24. <https://doi.org/10.7146/dl.v10i15.113584>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Serra, M. S., & Canciano, E. (2017). *Proyecto hemisférico: Elaboración de políticas estratégicas para la deserción escolar*. Organización de Estados Americanos.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Wilkins, D. A. (1972). *The linguistics and situational context of the common core in a unit/credit system*. Council of Europe.