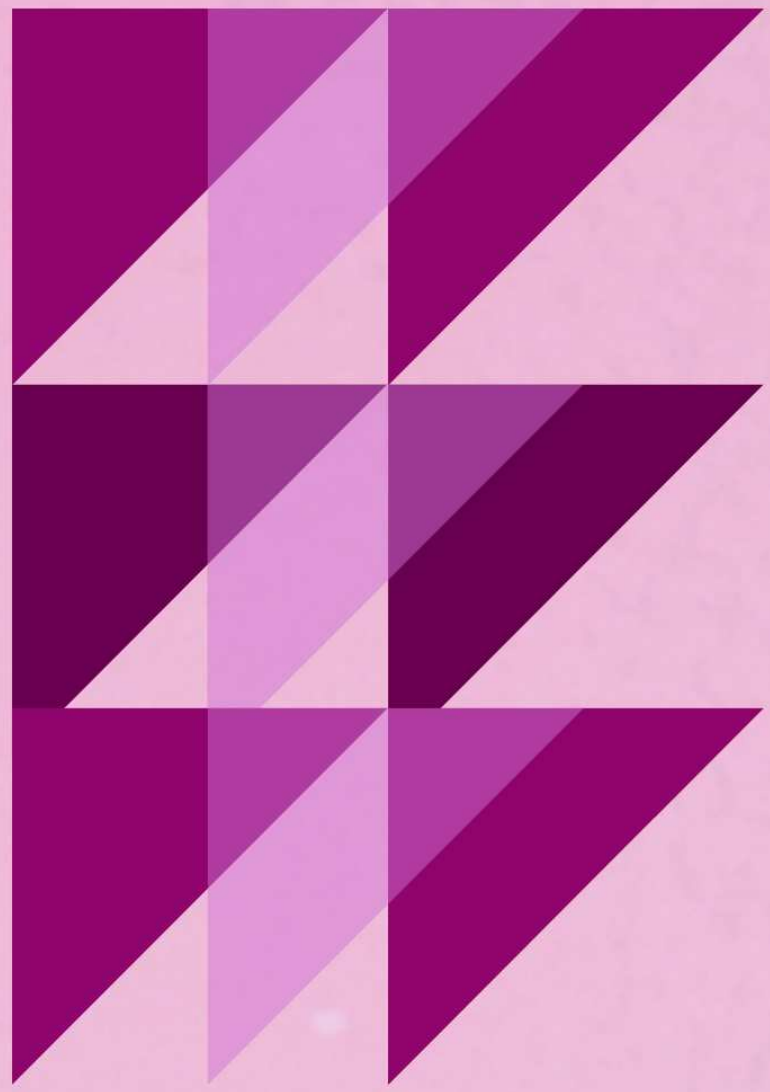


La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario

ESPACIOS MÁS ALLÁ DE LAS CÁTEDRAS

María Isabel Pozzo
(editora)

Editora

María Isabel Pozzo

Autores

Mario Francisco Benvenuto
Brenda Caren Bertramo
Marta Brovelli
Paula Caldo
Susana Copertari
Joaquín Gaspar Paul
María Paula Pierella
María Isabel Pozzo
María Eugenia Talavera
María Sol Valiente Villarreal
Verónica Zamudio

La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

Espacios más allá de las cátedras

Mario Francisco Benvenuto
Brenda Caren Bertramo
Marta Brovelli
Paula Caldo
Susana Copertari
Joaquín Gaspar Paul
María Paula Pierella
María Isabel Pozzo
María Eugenia Talavera
María Sol Valiente Villarreal
Verónica Zamudio

María Isabel Pozzo (editora)

La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario : espacios más allá de las cátedras / Mario Francisco Benvenuto ... [et al.] ; editado por María Isabel Rita Pozzo. - 1a ed. - Rosario : Laborde Libros Editor, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-677-327-0

1. Ciencias de la Educación. I. Benvenuto, Mario Francisco. II. Pozzo, María Isabel Rita, ed.
CDD 370.98224

1º edición: marzo de 2021

© LABORDE EDITOR – 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065 – TEL /FAX: (0341) 4498802

ROSARIO (C.P. 2000) – ARGENTINA

Página Web: www.labordeeditor.com.ar

Email: labordeeditor@yahoo.com.ar

leopoldolaborde@hotmail.com

Imagen de tapa: María Sol Valiente Villarreal

Diseño de interiores: Sonia Luciana Lúquez

Queda hecho el depósito legal que establece la ley 11.723

Marca y características gráficas registradas en la Oficina de Patentes y Marcas de la Nación

HECHO EN ARGENTINA

Índice

Prólogo
Verónica Zamudio 5

Presentación
María Isabel Pozzo 8

1- La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR: un proyecto, una historia y su concreción.
Marta Brovelli 12

2- El Espacio de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación: un modo alternativo de promover la investigación
María Isabel Pozzo 18

3- La producción investigativa en las tesinas de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR)
Brenda Caren Bertramo 32

4- Los itinerarios de formación práctica como categoría de análisis para interpretar el estado actual de la formación preprofesional de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación.
María Sol Valiente Villarreal 44

5- La inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación de la ciudad de Rosario durante el periodo 2015-2019
Joaquín Gaspar Paul 57

6- Ampliando horizontes. El lugar de los idiomas en la carrera de Ciencias de la Educación
María Eugenia Talavera 67

7- Políticas de recepción a la vida universitaria. Reflexiones en torno al Espacio de acompañamiento a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación
María Paula Pierella 77

8- Un lugar para los libros de educación. Reflexiones sobre diez años de la Biblioteca "Prof. Carlos Fuentealba" de la Escuela de Ciencias de la Educación (2010-2020)
Paula Caldo 87

9- El espacio de divulgación y socialización científico académica de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (2005-2015).
Susana Copertari 98

10- Memoria e identidad de un puente entre dos mundos: Convenio de doble titulación entre Rosario y Calabria
Mario Francisco Benvenuto 108

PRÓLOGO

EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN: LA POTENCIA EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA CARRERA DEL PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Verónica Zamudio

Pensar en la carrera de Ciencias de la Educación, nos revela un sinfín de interpelaciones, emociones y controversias. En principio, afirmamos, dependiendo de nuestros recorridos, que todas y todos nos hemos sentido atraídas y atraídos por la posibilidad de transformar-nos; pero qué implica transformar-nos: la posibilidad de mover, desestabilizar y confrontar. Movidos y movidas por el contexto latinoamericano, el inicio de nuestra carrera en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario estuvo acompañado por un escenario de restitución de derechos vulnerados por la dictadura cívico-militar. Nuestra carrera sentó las bases para formar profesionales y educadoras/es en el campo de la educación con una fuerte presencia de contenidos sustentados en el análisis crítico de la realidad social y educativa.

El plan de estudios de nuestra carrera tuvo y tiene la particularidad de que, independientemente se realice o no la tesina de grado, los contenidos relacionados con la investigación se desarrollan en todos los espacios curriculares que se encuentran en la carrera de licenciatura como para la del profesorado, con la intención de darle sentido a la teoría y a la práctica. Al respecto es el espacio de Trabajo de Campo que permite ser sostén teórico y metodológico en la comprensión de la realidad social y educativa.

Reconociendo imposibilidades, producto de las distintas particularidades en el desarrollo de nuestro plan de estudios, la investigación necesita ser uno de los pilares fundamentales, que no sólo permita el análisis de las prácticas educativas, sino como el mecanismo que posibilite transformaciones de la realidad. Al respecto, y, a partir de acuerdos y compromisos, la idea de poner el centro en la investigación y en las prácticas investigativas, cobra sentido entre distintos/as actores de la escuela de Ciencias de la Educación.

Un espacio destinado a la investigación, que no sólo trate de referenciar las producciones de docentes, graduados y graduadas y estudiantes, sino la de potenciar el lugar que tiene la investigación en el campo de la educación. Es interesante cómo este espacio, y con la propuesta presentada a principio del año 2017 por la Dra. María Isabel Pozzo para su creación, se constituye como un lugar de revalorización en la producción de conocimientos al interior de la

escuela de Ciencias de la Educación. Sin lugar a dudas, la investigación se erige y refuerza la potencialidad para la construcción de conocimientos.

Revalorizar la producción de conocimientos en la Escuela de Ciencias de la Educación remite al menos a dos cuestiones fundamentales: la primera de ellas, es el valor indiscutible que permite la apropiación y socialización de los conocimientos entre quienes formamos parte de la escuela, y la otra, fundamental, es la de posicionar a nuestras carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación y a la Formación Docente, como generadoras de profundas transformaciones en nuestra sociedad.

El Espacio de investigaciones propende contribuir indudablemente a una visión de investigación anclada en las problemáticas reales, situadas en contextos y que, en el marco de los saberes de las ciencias de la educación, permitan construir discursos y lecturas comprometidas y emancipadas.

Considero que, necesariamente debemos cuestionar la neutralidad y objetividad que en general caracterizan a la producción hegemónica del conocimiento. Al respecto, separarse de una manera tajante del objeto de estudio demuestra muchas veces la imposibilidad de cuestionar nuestros usos de las metodologías y marcos conceptuales. Estoy convencida de que una investigación debe interpelarnos y movilizarnos para de-construir la pretendida neutralidad con la cual miramos la realidad: "como si no formáramos parte de ella".

La producción hegemónica del conocimiento y su visión eurocéntrica ha generado en el campo de la investigación, visiones sesgadas y condicionamientos en el análisis de la realidad social. En tal sentido la investigación debe constituir-nos en sujetos/as situados/as en el abordaje de objetos de estudios con el convencimiento real de transformar las distintas realidades que oprimen, invisibilizan, escinden y omiten a los/as sujetos/as en sus condiciones de género, clase y raza, entre otros aspectos. Al respecto, situados/as en Nuestra América, las universidades y sus discursos académicos, deben encararse en la lógica del compromiso social, articulando la producción de conocimientos con el entramado social y los/as sujetos/as reales que lo componen. La emancipación de los pueblos oprimidos de Nuestra América depende en tal sentido de nuestra obligación como sujetos/as productores/as de conocimiento, pero no en el lugar del saber omnipresente, sino en la conjunción con otros/as en un espacio común subjetivo, teórico y político.

Confiamos en un enfoque de investigación que, en principio, permita plantear interrogantes sobre los modos de dominación de sistema económico político y patriarcal. Debe además tener en cuenta las condiciones de exclusión de los sectores populares y de las mujeres en un sistema capitalista y colonial y

que, según las características de los procesos históricos asumen variantes de actuación sobre contextos y sujetos/as.

Al interior de la Escuela de Ciencias de la Educación se vienen desarrollando investigaciones que comprenden temáticas relacionadas con las realidades concretas de las instituciones educativas, el desarrollo del curriculum oficial, sus implicancia y contradicciones en las escuelas; las trayectorias escolares; las subjetividades; la función del Estado y sus políticas públicas y educativas; los estereotipos de género que trasmite la escuela, y la interculturalidad, entre otras. Temáticas que, sustentadas en una mirada no neutral del conocimiento, se posicionan como indispensables para el análisis y comprensión de nuestra realidad social y educativa

Destaco la capacidad de trabajo organizado y colaborativo que lleva adelante el Espacio de investigaciones de la Escuela, es necesaria la difusión, como la orientación hacia temáticas relevantes y sustanciales en el campo de la educación. La capacidad de crear y sostener este espacio hace y nos hace más comprometidos/as en la formación de los y las estudiantes.

Celebro y felicito a quienes en esta primera publicación, escriben con tanta capacidad intelectual de habilitar y dar sentidos a la investigación y a la producción de conocimientos.

A la Dra. María Isabel Pozzo, un agradecimiento especial, quien confió en mí para esbozar unas palabras en este prólogo, y, felicitarla, por su incansable trabajo y compromiso sostenido con la Escuela de Ciencias de la Educación.

PRESENTACIÓN

UN RECORRIDO POR LOS ESPACIOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Isabel Pozzo

El presente libro nació en el seno del Espacio de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Por ello, era preciso concebir una obra que sistematizara la fecundidad de su existencia más allá de las cátedras. En este sentido, sabíamos que otros espacios de igual naturaleza habían hecho lo propio y por ello los sumamos. Es así que este libro es claramente una obra colectiva, pero es más que ello. Ante todo, es la reunión de los/as integrantes 2019-2020 del Espacio de investigaciones compartiendo el resultado de su trabajo, en un diálogo tácito con quienes lo integraron en los años previos. Es además el encuentro de diversos claustros ligados a esta Escuela de Ciencias de la Educación: estudiantes, docentes y graduados/as. A dicha variedad se suma la de diversas generaciones. Efectivamente, incluye la valiosa palabra de profesoras jubiladas, así como la segunda generación -ahora en las cátedras devolviendo las enseñanzas recibidas de las primeras profesoras-; asimismo, recientes graduados/as y alumnos/as avanzados. Otra característica de la producción contenida en este libro es la coexistencia de distintos géneros, que comprende informes de investigación, raccontos históricos y ensayos testimoniales. Y en esta variedad radica su riqueza a partir del aporte que cada autor/a hace. Contrariamente a los estilos impersonales, perseguimos registrar testimonios y recuperar vivencias.

La diversidad de perspectivas y experiencias, por tanto, es un aspecto central de este libro. El punto de convergencia es el objeto: la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, abordado más allá de los espacios curriculares. Efectivamente, hasta el momento, existen escasas producciones referidas a la Escuela que, además, estén al alcance para su consulta. La mayoría se trata de ponencias presentadas en congresos que, salvo pocas excepciones, se compilan en obras no disponibles en la web o, si lo están, son difícilmente localizables. El resultado es que una intensa vida de 35 años yace casi exclusivamente en la memoria y en los corazones de quienes han sido parte de ella. Esta vacancia requería hacer algo al respecto. Ahora bien, advertir la necesidad es un paso importante pero no suficiente. Restaba tomar la decisión para concebir la propuesta y darle cuerpo. Esta es precisamente la iniciativa que

surgió del Espacio de Investigaciones de la Escuela. A las producciones propias hemos sumado la de los referentes de otros espacios, más allá de que, como cada uno indica, han sido proyectos colectivos y así son recuperados.

El Prólogo no podía estar a cargo de otra persona que la Profesora Verónica Zamudio, Directora de la Escuela en el período 2016-2019. Durante su mandato dio lugar al nacimiento del Espacio promotor de este libro, así como al "Espacio de acompañamiento a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación" que se desarrolla en el Capítulo 7. Podríamos mencionar otros proyectos, como el del ciclo radial y las pedagogías itinerantes. Nuestro agradecimiento infinito a la Prof. Zamudio por haber confiado en nuestras propuestas y por la libertad que nos concedió para darles forma. Además, un sincero reconocimiento por la bravura para innovar en una institución tan tradicional como la universidad. Asimismo, nuestro agradecimiento al Profesor José Goity, por entonces decano de la Facultad de Humanidades y Artes, por su aval al Proyecto del Espacio de investigaciones de esta Escuela.

El libro abre con un capítulo fundante acerca de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación a cargo de la Doctora Marta Brovelli. Así, tenemos el honor de contar con el testimonio directo de una de las creadoras del Plan de Estudios de la carrera, y profesora fundamental de nuestra carrera: conocedora, frontal, una referencia para tantas generaciones cuya huella quedará seguramente aún en quienes no la hayan tenido de profesora.

Luego sigue el capítulo que narra sobre el anfitrión del libro -el Espacio de Investigaciones-, su contexto de surgimiento, objetivos y accionar, explicados por su coordinadora. La Propuesta de creación del Espacio de Investigaciones consigna como un postulado central la producción de conocimientos sobre la Escuela. Y así lo ha hecho, como se puede advertir en los cuatro capítulos escritos por sus integrantes del año 2020, así como en producciones previas de otros integrantes plasmadas en Informes. En primer lugar, el capítulo de Brenda Bertramo refiere a una arista esencial del Espacio: la producción investigativa del Licenciado en Ciencias de la Educación en formación, y lo hace a través de un análisis pormenorizado de las tesinas de Licenciatura. María Sol Valiente Villarreal se aboca a la formación a lo largo de la carrera, desde la categoría de análisis de los itinerarios de formación práctica, enriquecida con su estancia en la Universidad de Santiago de Compostela. María Eugenia Talavera completa esta secuencia centrada en la formación examinando el lugar de los idiomas en la carrera de Ciencias de la Educación, próximo por su temática al trabajo de Mario Benvenuto en torno a un puente entre dos mundos. Son tres estudios que se animan a examinar la propia formación desde una perspectiva holística, más allá de las cátedras. El segmento de los integrantes del Espacio cierra con el capítulo de Joaquín Gaspar Paul, quien exploró la inserción laboral de los

graduados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la ciudad de Rosario durante el periodo 2015-2019. Se trata de cuatro producciones fundamentales acerca de la carrera, en tanto aportan evidencia empírica sobre temas que nunca fueron sistematizados. A diferencia de la mayoría de los otros capítulos, estos cuatro informan investigaciones de campo con resultados obtenidos de primera mano a través de diversas técnicas de recolección de información que diseñaron e implementaron los ayudantes alumnos.

Desde otro Espacio "con mayúscula", denominado como tal, el capítulo de María Paula Pierella da cuentas de un dispositivo fundamental para recibir a nuestros ingresantes a la desafiante vida universitaria. Se torna en una propuesta de intervención anclada en una prolífica trayectoria investigativa dedicada a los inicios de los estudios superiores.

Continúan este viaje otros dos espacios fundamentales de la Escuela de Ciencias de la Educación, no denominados como tal, pero sí sentidos de esa manera: su Revista, que lleva a la Escuela en su nombre, y su Biblioteca "Prof. Carlos Fuentealba". Con una floreciente trayectoria, la primera, y una destacable presencia la segunda, a diez años exactamente de su creación, conforman dos proyectos de una sólida permanencia.

Una futura edición de este libro, u otra publicación debería incluir a la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER), que no pudo estar aquí por imposibilidades personales de trabajar en la escritura al momento de esta edición. Merece sin duda un lugar entre los espacios fundamentales de la Escuela.

La secuencia de capítulos termina con uno que representa el futuro, aunque ya es presente. El Convenio con la Università della Calabria de Italia representa una alternativa de sumo interés para el estudiantado de la Escuela y de su planta docente. La figura clave de Mario Benvenuto en el tendido de un puente no podía faltar en esta obra dedicada a nuestra Escuela. Con los primeros dos graduados en setiembre de 2020 se abre un promisorio camino de doble titulación, inédito para nuestra Escuela. Con experiencias de movilidad académica estudiantil mayormente individuales hasta el momento, este Convenio representa la confianza que demuestra la hermana institución itálica en la nuestra y su Plan de Estudios. Lejos de ser vistos con extrañeza por la peculiaridad de su estructura curricular, el Dr. Benvenuto reconoce sus méritos y los realza, como podemos apreciar en su bella escritura.

En un año en el que -literalmente hablando- el mundo se detuvo, concretar esta reunión no puede más que llenarlos de dicha. Anhelamos contribuir al conocimiento de nuestra querida Escuela de Ciencias de la Educación reuniendo todas estas voces que tanto tienen para decir.

Seguramente será de enorme interés para las cohortes por venir como para las de hoy y las de ayer, así como también para la comunidad toda, en la que seguramente siempre habrá un/a cientista de la educación cerca.

CAPÍTULO 1

LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES DE LA UNR: UN PROYECTO, UNA HISTORIA Y SU CONCRECIÓN.

Marta Brovelli

Una aclaración previa que considero necesaria para quienes lean este trabajo: no se trata de un artículo académico, sino que es una breve narración referida a algunos hechos históricos acerca de cuestiones académicas.

Eran los inicios del año 1986, seguíamos bajo los influjos que nos había producido el retorno a la democracia, y con ellos todos los deseos y la fuerza para producir cambios e innovaciones que nos permitieran realizar proyectos que favorecieran la concreción de las transformaciones necesarias para crecer, crear e ilusionarnos nuevamente.

Para quienes venían transitando los caminos de la educación y para la universidad pública era una oportunidad inmejorable.

Nuestra querida Facultad de Humanidades y Artes no fue ajena a ese clima descripto. Su Decano organizador, el Profesor Fernando Prieto, encaró su trabajo con una fuerza y capacidad de innovación increíble. Un grupo de profesores veníamos trabajando con él desde antes que asumiera de modo que cuando lo hizo ya contaba con un plan de acción que se fue convirtiendo en realidad.

La primera y gran innovación consistió en la creación del 1er. Año Común para toda la Facultad, que contaba con cinco Problemáticas, una por cada carrera de las existentes al momento: Historia, Letras, Psicología y Antropología (que se reabrió) y Filosofía. Es de destacar aquí que se habla de Problemáticas y no de disciplinas, tomándose como eje unificador la problemática argentina y latinoamericana.

Podemos afirmar con fuerza que este fue un proyecto claramente político pedagógico, en tanto no solo obligaba a pensar en nuevos contenidos y formas de enseñar sino que, al mismo tiempo, permitió el ingreso o retorno a la Facultad de profesores cesanteados por la dictadura militar, exiliados o guardados por los riesgos que con ella se corrían.

Es posible sostener que fue un proyecto y una concreción exitosa simplemente con pensar que durante la dictadura había un ingreso restricto de 160 alumnos y examen de ingreso. El segundo año de funcionamiento del Año Común contó con una inscripción de 2.800 alumnos, distribuidos en 30 comisiones que funcionaban desde la 7.30 de la mañana a las 22.45, y lo puedo decir desde el lugar de Coordinadora que me tocó desempeñar.

La Facultad había renacido y lo había hecho con una fuerza increíble e imparable. Pero no se terminaron allí los proyectos y las innovaciones. El entonces Decano le encarga al Dr. Ovide Menin que era en ese momento el director del Departamento de Formación Docente, departamento que brindaba dicha formación para todas las carreras de la Facultad, la elaboración del Plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación, que fue la otra gran creación postulada por el Decano, Profesor Prieto.

El Dr. Menin convocó a los profesores que en ese momento se desempeñaban en las diferentes cátedras de Formación docente, y nos encargó la elaboración de dicho Plan de estudios. Comenzamos a trabajar pero pronto nos dimos cuenta que aparecían obstáculos insalvables, como el no podernos entender con los profesores que provenían del período de la dictadura militar. Solamente la Profesora Leonor Bella de Paz y yo lográbamos coincidencias pero no con el resto. Recién cuando el Decano decidió no renovar las designaciones de dichos profesores, pudimos trabajar y coincidir en nuestros planteos.

Así entonces comenzamos a recorrer el camino que nos llevó al Plan de Estudio vigente para esta nueva y querida carrera que hoy cuenta con más de 30 promociones. Trabajamos con un entusiasmo y dedicación increíbles. Indagamos acerca de antecedentes de planes existentes, analizamos, propusimos y discutimos ideas y contenidos. Dos grandes cuestiones de las cuales partimos: ubicarnos en el contexto nacional y latinoamericano y elaborar una propuesta que superara la tradicional división en materias (disciplinas) que fragmentaran la formación de estos nuevos profesionales que deberían encarar los diferentes problemas del área de la educación, que de por sí es un objeto de estudio y trabajo, multidimensional, que requiere el análisis complejo y desde diversidad de perspectivas de análisis que se complejizan en su entrecruzamiento. Debíamos entonces encontrar formatos curriculares que favorecieran las condiciones para producir interdisciplinariedad. Otra cuestión muy importante que acordamos fue en no dividir la enseñanza en teoría y práctica por considerar que ambas se integran dialécticamente. Por lo tanto no aparecen en el Plan de estudios horas teóricas y prácticas separadas, ya que pretendíamos superar esa clásica división que se da en los Planes de estudio universitarios y que en realidad responde a una muy diferente concepción de conocimiento.

Establecimos como finalidad de la propuesta curricular que "se pretende formar profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación, capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas propias del área y operar sobre ellas, a partir de:

- Una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y a la producción histórica de la misma;

- Un comportamiento democrático en su hacer;
- Una idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente esa realidad y para transformarla creativamente."

Como todas las carreras de la Facultad partían del Primer año Común, entendiendo que sus diferentes problemáticas ofrecían una base amplia, sólida y adecuada de formación general que era pertinente para estos profesionales, llamamos "Ciclo Básico". A partir del segundo año se ingresaba en una mayor especificidad, es decir se entraba en lo que denominamos: Ciclo Superior. Así fue como pensamos en los tres núcleos que integran el Plan de estudios: Núcleo Antropológico educativo, el Núcleo Socioeducativo y el Núcleo Histórico epistemológico, todos ellos acompañados y articulados por una Interárea que denominamos Trabajo de Campo, a través de la que se pretendía ir formando en investigación educativa, de modo de integrar desde temprano la teoría y el análisis de la realidad socio-educativa y de poder hacerlo con criterios científicos. También se pretendía que en la Interárea Trabajo de campo, se trabajara la posibilidad de participación del cientista de la educación en proyectos de intervención educativa institucional.

Para el último año, el estudiante de la carrera debía optar entre la salida como Profesor o como Licenciado en Ciencias de la Educación.

Para diseñar lo que serían tercero y cuarto año de la carrera pensamos en enfocar aspectos específicos de la realidad educativa. Así surgieron lo que llamamos tres áreas: Área del Sujeto, Área de las Instituciones y Área del Curriculum, sumando además, como medio de articulación vertical y horizontal la interárea de Trabajo de campo. Es de destacar que con el transcurrir del tiempo, los diferentes espacios curriculares fueron creando al interior de los mismos, diversos Seminarios que favorecieron la organización de los contenidos y la especificación de ellos.

En el quinto año el alumno debía optar entre hacer la Licenciatura o el Profesorado. Para esta última opción se fijó la llamada Residencia docente (práctica docente en los niveles Medio u Superior). Se aclara específicamente que no debe entenderse como la tradicional Práctica de la enseñanza porque la enseñanza no es concebida como una mera práctica ni la docencia, un repetido ejercicio. Se pretende que la enseñanza se convierta en un "ensayo experimental" donde los modelos docentes introyectados en diversos momentos de la vida escolar del alumno son analizados críticamente como estructuras pedagógicas y se reestructuran en tanto se ensayan soluciones globales, consideradas científicamente en el contexto de la realidad social y total.

Los alumnos que optaran por la Licenciatura deberían elaborar la Tesina visto como trabajo monográfico o de investigación, contando con el

asesoramiento de un Director de tesina, que el alumno elegiría entre los profesores de la carrera.

La presentación del Plan de Estudio de la carrera de Ciencias de la Educación, exigió además responder a todos los requisitos propios de la elaboración de Planes de Estudio o diseño curricular tal como lo llamamos en el Área del Curriculum. Ello significó establecer: Bases Generales, Títulos (breve descripción y mención de las actividades para las que quedan capacitados quienes lo obtengan), Perfil del graduado, Incumbencias detalladas de los títulos que se otorgan (para qué quedan capacitados quienes lo obtengan), especificación de los ciclos en que queda estructurado el Plan de Estudio. Es de destacar que además del Ciclo Básico Común y del Ciclo Superior se prevé el Ciclo de Especialización como el primer año de estudios de posgrado. Esto es importante y valioso ya que en una época donde no eran comunes los posgrados, este Plan fue capaz de preverlo.

Luego incluye la caracterización, objetivos y detalle de contenidos de los diversos espacios curriculares del diseño de la carrera señalando cuestiones generales referidas a la coordinación horizontal y vertical. También se fija el régimen de correlatividades y requisitos para la inscripción en los diferentes años de la carrera.

Llegado a este punto de la elaboración del Plan de Estudio, le presentamos al Dr. Ovide Menin ante su requerimiento, lo trabajado hasta el momento y quedaba por hacer una mayor especificación de contenidos para cada espacio curricular. El Dr. Menin queda sorprendido y muy entusiasmado por lo cual le hace conocer al Decano Profesor Fernando Prieto la propuesta. El Decano queda también sumamente conforme y con el mismo entusiasmo la eleva al Consejo Directivo de la Facultad quien la aprueba y luego va al Consejo Superior de la universidad, instancia que también la aprueba. Quedaba luego la instancia del Ministerio de Educación Nacional. Allí surgieron algunos problemas, luego superados, ya que señalaron ausencia de diversos contenidos, que debimos completar y luego se aprobó.

Una pequeña anécdota que años después me hace sentir muy orgullosa de haber participado en la construcción de este diseño curricular, es cuando una de las funcionarias de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNR, me dice: “el único Plan de Estudio innovador de esta Universidad es el de Ciencias de la Educación”

Cuando me desempeñé como Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, comprendí que este diseño curricular requería para su concreción, un tipo de trabajo distinto al acostumbrado de parte de los profesores y también de la dirección de la Escuela. Se hacían indispensables reuniones de profesores que permitieran analizar y discutir distintas formas de articulación de los

contenidos y actividades a desarrollar con los alumnos, tarea que daba trabajo ya que cambiar hábitos no es tarea sencilla.

Hubo otro hecho con posterioridad que nos llevó a comprender que este Plan de Estudio estaba arraigado en sus profesores y alumnos. Una directora pretendió cambiarlo y contrató para ello a una especialista de Buenos Aires. Cuando se presentó el proyecto de cambio que esa persona había elaborado, los profesores de la carrera y los alumnos elaboramos distintos documentos, tuvimos reuniones de trabajo y decidimos rechazar dicho proyecto de cambio. Por lo tanto el Plan se mantuvo tal cual estaba aprobado.

Sabemos que siempre se producen diferencias entre lo diseñado y lo concretado, es el transcurrir de lo cotidiano. El diseño en realidad es una cuestión hipotética respecto de lo que se puede producir en la práctica. En estas dos instancias diferentes, proyectar y concretar, seguramente hay distancias que pueden actuar positivamente o negativamente. En ambas hay actores que se ponen en acción con sus propias ideas, sentimientos, expectativas y experiencias. Bienvenidas sean si aportan a una mejor educación y formación de profesionales.

Hoy creo que la totalidad de los profesores de la carrera son egresados de ella, y también quiero destacar que los distintos directores que se han ido sucediendo también lo han sido.

Por otra parte también es importante expresar que muchos de sus egresados han realizados diversos postgrados y que contamos con un buen número de ellos que hoy detentan el título de Doctor/ras. Ello habla también de la buena formación de grado que habían obtenido.

Espero que esta pequeña narración aporte para quienes hayamos transitado sus aulas una y otra vez, compartiendo con los alumnos la maravillosa aventura de enseñar y de aprender, a la construcción de la memoria colectiva. Y a quienes lo estén haciendo o lo vayan a hacer los ayude a conocer la historia de esta carrera de Ciencias de la Educación. Construir la historia y conocer la historia son tareas profundamente humanas y cargadas de sentido.

La creación de una carrera universitaria, la elaboración de su Plan de Estudio y su puesta en marcha, constituyen grandes tareas cargadas de ilusión, de sentido, de compromiso. El camino a transitar por sus actores es complejo, con cuotas de incertidumbres y conflictos que hay que ir enfrentando y superando. Para los profesionales de la educación es una de las tareas más desafiantes que exige poner en juego toda su formación y capacidad constante de pensamiento crítico. Seguramente estarán en condiciones de hacerlo con idoneidad.

Hoy hacer referencia a la historia de esta querida carrera de Ciencias de la Educación es una manera de construir, deconstruir y de reconstruir el

pasado, de alimentar la memoria y de interpretar mejor el presente, a la vez que ir trabajando para un futuro mejor.

CAPÍTULO 2

EL ESPACIO DE INVESTIGACIONES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNR: UN MODO ALTERNATIVO DE PROMOVER LA INVESTIGACIÓN

María Isabel Pozzo

1. El Espacio de investigaciones: Propuesta de creación

1.1 Fundamentación

En marzo de 2017, en carácter de Profesora Adjunta de Trabajo de Campo, presenté a la Dirección de la Escuela, a cargo de la Profesora Verónica Zamudio, una propuesta de creación del Espacio de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación como ámbito de confluencia entre estudiantes, docentes y graduados/as de las carreras de Ciencias de la Educación y Formación docente que se imparten en la Escuela. El Proyecto se fundamenta en la importancia de la investigación en la formación profesional universitaria y por ende también en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR. En efecto, la investigación educativa constituye la actividad productora de saberes indispensable para el accionar y la toma de decisiones en todos los niveles y estamentos. Es, además, un medio formativo que conjuga la creatividad y rigurosidad, al tiempo que pone en juego los saberes adquiridos y reclama otros nuevos.

1.2 Diagnóstico

El Proyecto establece el siguiente diagnóstico de la situación que caracterizaba a la Escuela y la Facultad al momento de la presentación de la propuesta (marzo de 2017):

- La Facultad ofrece carreras de posgrado variadas en las que pueden continuar sus estudios los graduados de la Escuela, y en las cuales la investigación constituye un requisito fundamental.
- El Instituto de Investigaciones de la Facultad se ocupa prolijamente de la gestión institucional del Programa de Incentivos pero no desempeña un papel de formación en la comunidad académica en general ni de nuestra Escuela en particular.
- El Departamento de Investigaciones de la Escuela ha tenido un funcionamiento provechoso bajo la dirección de los Profs. Fernando Avendaño (2000-2003) y María Silvia Serra (2003-2006) pero discontinuo en el tiempo. Esta asistematicidad no ha contribuido a la consecución de logros a largo plazo.
- La Escuela cuenta con una planta docente activa en cuanto a tareas de investigación pero falta información y socialización sistemática y actualizada

acerca de las mismas, excepto por unos pocos estudios (Bertramo, Mosso y Pozzo, 2012) y es incipiente a nivel de las tesinas de la Licenciatura en Cs. de la Educación, ámbito clave de la investigación entre los estudiantes de dicha carrera.
- Algunos estudiantes y graduados de nuestra Escuela se desempeñan en proyectos y organismos de investigación pero falta información sistematizada acerca de dicha inserción (cfr. Pozzo, 2012) y por ende, de los cambios y permanencias al respecto.
- Las evaluaciones del vigente Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación han señalado la necesidad de dotar a la investigación de una mayor presencia y en tal sentido se están desarrollando acciones superadoras a nivel de cátedra.
- El Taller de Tesina para la Licenciatura en Ciencias de la Educación circunscribe su valioso accionar a los tesistas en la etapa de construcción del proyecto.
- La Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación (AGCER) viene desempeñando un rol activo y fundamental para nuestra Escuela, y podría colaborar con el contacto con los graduados para la organización de proyectos que los involucre.

La lista no agotaba la totalidad de la situación, pero constituía argumento suficiente para implementar la propuesta, guiada por los objetivos que se describen a continuación.

1.3 Objetivos

La propuesta de creación del Espacio de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR planteó los siguientes objetivos:
- Implementar una política institucional acerca de la investigación que supere los emprendimientos individuales.
- Instalar debates teórico-metodológicos acerca del quehacer investigativo en educación al interior de las carreras de la Escuela y entre ellas.
- Promover la práctica de la investigación como modo de profesionalización en la Escuela de Ciencias de la Educación. Especialmente, incentivar la participación de los graduados, adscriptos y ayudantes alumnos en proyectos acreditados en vistas a su capacitación para la investigación.
- Colaborar con el trabajo sostenido que lleva adelante el Taller de Tesina de la carrera de Ciencias de la Educación en la organización de eventos y otras actividades formativas.
- Contribuir a la detección de demandas del medio educativo para la realización de prácticas pre-profesionales, trabajos de investigación y/o tesinas.

- Contribuir a la difusión de los resultados de dicha práctica en vistas a enriquecer la experiencia colectiva de la institución y de sus integrantes y en su proyección a otras instituciones académicas y al medio en general.
- Posicionar a la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR como institución productora de conocimiento científico en el contexto de la comunidad en general y del ámbito universitario en particular.
- Promover vínculos con otros equipos o investigadores de instituciones afines.
- Promover el conocimiento recíproco de las investigaciones que los docentes de las carreras de Cs. de la Educación y la Formación docente realizan, así como el intercambio de experiencias y el establecimiento de redes en función de temas o abordajes afines.
- Visualizar áreas de vacancias que promuevan la generación de nuevas líneas de búsqueda, dentro de las cuales la Escuela sea un ámbito y un posible objeto de investigación.

1.4 Acciones propuestas

En vistas a efectivizar los objetivos expresados la propuesta enuncia una serie de acciones concretas, inspiradas a partir de mi desempeño docente en el grado y posgrado de nuestra Facultad. Igualmente, la lista podría afinarse con las sugerencias de las distintas cátedras y actores de la Escuela. Dichas acciones presentan una relativa complementariedad entre sí. Asimismo, el orden de presentación no responde a una secuencia estrictamente temporal de implementación, sino de cierta progresión en complejidad, aunque con los matices anteriormente realizados.

- Generar mecanismos de comunicación e información propia de la actividad investigativa: cuenta de correo del Espacio, lista de distribución, boletín informativo, o pestaña dentro del blog de la Escuela.
- Relevar y sistematizar las investigaciones y publicaciones de docentes, graduados y alumnos de las carreras de Ciencias de la Educación y Formación Docente.
- Organizar actividades tendientes al intercambio y la difusión de investigaciones en curso, tales como los Ateneos internos de Investigaciones (similar al primero realizado en el año 2004 y al segundo en 2013) y, una vez consolidados internamente, eventos abiertos.
- Convocar a la radicación de investigación en la Escuela y a la presentación de nuevos proyectos, tendientes a vincular a sus carreras y a los estamentos entre sí, así como a espacios esenciales tales como AGCER, el taller de Tesinas, la Biblioteca "Carlos Fuentealba" y la Revista de la Escuela.
- Organizar propuestas tendientes al intercambio y la cooperación académica regional e internacional.

- Difundir y promover la figura del auxiliar de investigación en las cátedras.
- Organizar actividades informativas (becas, presentaciones de libros, carreras de posgrado, portales) y formativas acerca del quehacer investigativo en educación a cargo de personal de la Escuela e invitados.
- Organizar talleres de habilidades específicas: tipologías textuales académicas, consulta de bibliografía actualizada circulante en revistas académicas (a través de la difusión, por ejemplo, de los recursos y mecánica de funcionamiento del CIDOC y/o bases de datos), manejo de PC aplicado a la investigación.
- Promover la producción académica tendiente a visibilizar la actividad de la Escuela y de sus miembros a través de reseñas de eventos y libros surgidos en su seno (cfr. Ahumada, Cortesi y Pozzo, 2016; Alodi y Pozzo, 2017).
- Realizar un inventario completo y actualizado de tesinas defendidas a la fecha.
- Colaborar en la conformación de un archivo de tesinas en soporte digital para su difusión en la comunidad académica.

2. El Espacio de investigaciones: Del proyecto a su implementación

Tras la aprobación de parte de la Dirección de la Escuela, el Proyecto fue expuesto en la primera reunión de Comisión Asesora del 2017, y luego de su aprobación por parte del cuerpo, fue socializada entre todos los docentes de ambas carreras por medio del correo electrónico. Ante las manifestaciones de beneplácito y ninguna objeción, el Espacio comenzó su accionar en mayo de dicho año en torno a diversas líneas de acción. El plano administrativo se completó cuando el Consejo Directivo de la Facultad formalizó mi desempeño como Coordinadora del Espacio mediante la Resolución 906/2017 del 6 de setiembre de 2017.

2.1 La conformación del equipo

Ya consolidada la figura de la coordinadora era preciso conformar el equipo. Así, la Escuela convocó a inscripción de Ayudantes-alumnos/as, ya que por la época del año no era posible hacerlo con adscriptos/as. Según establece el régimen de Resoluciones de la Facultad de Humanidades y Artes, el mes de marzo constituye el plazo de las designaciones del año previo y el inicio de las del siguiente. El proceso se sustanció por medio de entrevista, previa presentación de un escrito expresando los motivos por los cuales aspiran sumarse, propuesta de trabajo y Curriculum Vitae. Con el jurado compuesto por María Luz Prados, Paula Marini -Secretarias Técnicas de la Escuela- y quien suscribe, las cinco postulantes resultaron seleccionadas en el concurso interno del 7 de setiembre de 2017: Adriana Ahumada, Florencia Bisiacco, Lara Ordoñez, Natalia Paz y María Sol Valiente Villareal. Los concursos se renovaron anualmente, continuando en 2018: Adriana Ahumada, Natalia Paz y María Sol Valiente Villareal. Del concurso 2019 resultaron seleccionados: Paula

Menéndez, Joaquín Paul y María Eugenia Talavera, continuando del año anterior: María Sol Valiente Villareal y la Prof. Lic. Brenda Bertramo, Adscripta desde la cátedra de Trabajo de Campo. Lamentablemente, la Facultad no cuenta con un mecanismo que permita la inserción de graduados en estos tipos de Espacios no vinculados a la docencia, lo cual no permitió inscribir a Adscriptos/as, quienes tuvieron que ser derivadas al espacio curricular más afín, Trabajo de Campo. Más allá de la enumeración prolija de los/as integrantes de cada año, no quiero dejar de resaltar el hecho destacable de haber contado con María Sol a lo largo de todos los años, con un grado de compromiso y participación sorprendente.

Con el equipo ya conformado, se llevaron adelante las actividades que se detallan a continuación.

2.2 Organización de ciclos de charlas con investigadores invitados

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, organizamos una serie de charlas abiertas, gratuitas y con certificado de asistencia a cargo de investigadores invitados que estuvieran dispuestos a exponer sus investigaciones desde una perspectiva metodológica. Para ello, acudimos a investigadores/as cercanos/as en cuanto a vínculos, y que residieran en Rosario o pudieran venir a la ciudad. De esta manera, pretendíamos expandir el horizonte más allá de los/as docentes de las cátedras y poder interactuar con ellos. Así, los/as invitados/as y sus exposiciones fueron:

1. Etnografía y sociolingüística aplicadas al análisis de situaciones de aprendizaje ligadas a la narración". Dra. Amalia Miano (CONICET-UNSAM). 22 de junio de 2017.

Para ese entonces, Amalia se desempeñaba como Investigadora Asistente del CONICET bajo la dirección de la Dra. Ana Inés Heras y mi co-dirección, de manera que conocía su seriedad y la importancia de su trabajo. Las repercusiones del tema presentado por Amalia en esa ocasión fueron elaboradas en un artículo conjunto (Pozzo, Miano y Heras, 2018).

2. "La trama del egreso a término. Un estudio en graduados de universidades de gestión estatal de la Región Centro". Dra. Natalia Petric (UADER). 7 de setiembre de 2017.

Conocí a Natalia en carácter de jurado de su tesis de Doctorado en Psicopedagía cursado en la Universidad Católica Argentina de la ciudad de Buenos Aires. Me sorprendió su elección por un tema "no problemático" como es el egreso a término de carreras universitarias y lo que él puede arrojar para estudiar fenómenos actuales como la deserción en este nivel. Su charla fue además un espacio de producción de parte de los/as asistentes, que fue sistematizada en un capítulo conjunto (Petric y Pozzo, 2020).

3. “La representación de las culturas latinoamericanas en los libros didácticos para enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil y la formación intercultural”. Dra. Deise de Lima Picanço (Universidade Federal de Paraná, Brasil). 12 de octubre de 2017.

La visita de Deise se realizó en el marco de una beca de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, en la cual me desempeñaba como profesora anfitriona. Ella ya había visitado la ciudad en oportunidad de Congresos internacionales organizados por el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera, bajo mi dirección, y los vínculos académicos ya estaban consolidados.

4. “Experiencias internacionales de educación rural: los casos de Finlandia, Cuba y Colombia”. A cargo de: Dr. Diego Juárez Bolaños (Consejo Mexicano de Investigación Educativa). 19 de abril de 2018. Actividad co-organizada con la Asociación civil INCLUIR (Instituto para la Inclusión social y el desarrollo humano) de Buenos Aires.

El Dr. Bolaños se encontraba en Argentina, de modo que nos ocupamos de gestionar su viaje a Rosario desde la capital. El vínculo nos fui proporcionado por la Dra. Miano, con quien comparte la red de educación rural.

5. “La escuela secundaria hoy”. A cargo de: Dra. Flavia Terigi (Universidad Nacional de General Sarmiento). 4 de octubre de 2018.

Para esa fecha Flavia asistía en Rosario para una serie de actividades organizadas por el Área de Psicología Cognitiva del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET). Habíamos acordado sobre la posibilidad de la visita durante las sesiones de evaluación que compartíamos en el CONICET central. Esto prueba el valor de estos encuentros en jornadas de trabajo, más allá de toda la tarea por delante.

6. "Búsqueda de información académica en la web". A cargo del Lic. Adrián Curti (IRICE-CONICET). 8 de mayo de 2019.

Esta charla deparó la novedad de estar co-organizada con la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario, vínculos que, aunque evidentes, son muy poco cultivados.

7. "El Análisis Multidimensional de datos aplicado al estudio de la argumentación". A cargo de: Dra. Nadia Peralta (IRICE-CONICET y Facultad de Psicología UNR). 1º de agosto de 2019.

La charla de Nadia aportó una perspectiva poco habitual del graduado de la Facultad de Psicología, mayoritariamente dedicada a la clínica. A su vez, significó la apertura del Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos de rectorado UNR (del que es su Directora) a la comunidad de nuestra Escuela.

8. "Búsqueda de información académica en la web". A cargo del Lic. Adrián Curti (IRICE-CONICET). 4 de mayo de 2020.

Esta charla se inscribió en una continuidad de una previa el año anterior. Por la utilidad de la información presentada, se presenta como una actividad sostenida en el tiempo. En tanto ya nos encontrábamos en pandemia, la actividad se realizó de manera virtual, cuando aún la modalidad era casi desconocida. Los más de cien asistentes conectados en simultáneo generaron dificultades técnicas que fueron remediadas con recursos alternativos (*power point* disponible en un *drive*).

Como se ve, las actividades se enriquecieron en los años sucesivos, para beneficio de alumnos, profesores y graduados de la carrera que asistieron.

2.3 Visitas pedagógicas vinculadas a la investigación

Relacionado con la última de las charlas, grande fue nuestra sorpresa al advertir que numerosos/as estudiantes de Ciencias de la Educación no conocían la Biblioteca Pedagógica "Eudoro Díaz" de nuestra ciudad, y menos aún sus visitas guiadas. Es así que tomamos contacto con esa institución tan afín a nuestra carrera y organizamos visitas guiadas anuales durante el mes de octubre de 2017, 2018 y 2019, de manera de generar una práctica estable y previsible (Fotos Nº 1 y 2). Destacamos el valor de los recursos, la calidez de las instalaciones y la generosidad de su personal. Se trata de una actividad que debería estar en la agenda de toda institución educativa de la ciudad y nos produce una enorme dicha haberla hecho parte de nuestro programa.

Fotos Nº 1 y 2: Visita 2018 a la Biblioteca Pedagógica "Eudoro Díaz"

2.4 La socialización de las investigaciones

Asumiendo que las investigaciones deben ser socializadas para generar los impactos esperados, organizamos las I, II y III Jornadas de socialización de las Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación (Foto 3). Estas se realizaron anualmente en la época de la convocatoria de acreditación de proyectos en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad (2 de octubre

de 2017, 11 de octubre de 2018 y 26 de setiembre de 2019). Permitieron conocer investigaciones no expuestas previamente, así como informarse de los avances de las ya presentadas.

Foto Nº 3: Jornada 2017 de socialización de las investigaciones

Para los/as integrantes del Espacio, la organización de estos eventos supone el aprendizaje de tareas de gestión que incluyen: conocimiento de la mecánica de los eventos académicos, habilidades comunicativas para mantener la comunicación con los expositores y asistentes, manejo de *softwares* de diseño para la confección del programa y los certificados, proyección para la planificación de las diversas tareas, desarrollo del compromiso, la responsabilidad y el compañerismo. Para los/as asistentes, supone la posibilidad de conocer las líneas de búsquedas de sus docentes, las cuales no siempre son presentadas en las clases. Asimismo, es un encuentro de intercambio académico entre los/as docentes que no tiene lugar en ningún otro ámbito de la Escuela. Mención aparte merece la integración de los/as profesores de Formación docente, los/as cuales no suelen interactuar con los/as de la carrera de Ciencias de la Educación. Entre los expositores externos cabe destacar la presencia de la Dra. Zunilda Milano, Directora Médica del CUDAIO, quien presentó un proyecto en el que participa el Prof. Gustavo Brufman.

Para difundir estos eventos y además como parte de su misión formativa y de producción de conocimiento acerca de la Escuela, el Espacio publicó una reseña de la I Jornada de socialización 2017 (Pozzo, Ahumada, Bisiacco, Ordoñez, Paz y Valiente, 2018). Al respecto, cabe señalar que la misma constituye la primera publicación para casi todas las estudiantes participantes. Además, redundó en una excelente experiencia de escritura colaborativa, al tiempo que proporciona un insumo para el conocimiento de las investigaciones que se desarrollan en la Escuela. Por otra parte, la elección de la mencionada Revista de la Universidad Nacional de La Plata se realizó con el objeto de entablar vínculos interinstitucionales, y al mismo tiempo dar proyección a nuestras actividades en general y a la labor investigativa de nuestros docentes en particular.

Considerando la importancia que cobran estos eventos periódicos, sumamos la organización de la I Jornada de socialización de Investigaciones de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación: 30 de setiembre de 2019, en la que se presentaron investigaciones realizadas en las cátedras y como tesinas, con gran beneplácito de quienes asistieron.

Además del valor *per se* de estos eventos, aportaron un primer corpus de información para delinear el estado de las investigaciones en nuestra Escuela.

2.5 Dando a conocer el Espacio más allá de la Escuela

El 18 de octubre de 2017, en el marco de la XI Jornada de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Rosario, se realizó el I Encuentro de Espacios de investigación de la UNR. La misma denominación del evento resultaba en sí una invitación para nuestro Espacio. Allí expuse los principios fundacionales y nuestras primeras acciones junto a otros Espacios, Departamentos y Áreas de la Universidad Nacional de Rosario. Un año después, el 18 de octubre de 2018, la organización de la XI Jornada de Ciencia y Tecnología de la UNR reiteró la propuesta del Encuentro de Espacios de investigación de la UNR, a la que fui convocada esta vez para integrar la Comisión organizadora. Señal de que nuestra presentación no pasó inadvertida.

Por otra parte, el Espacio de Investigaciones se hizo presente en dos entrevistas radiales realizadas por su conductora Analía Provensal en el Programa ABC de Radio Universidad de Rosario, en el marco del ciclo que tiene nuestra Escuela en dicho Programa. Así, el 10 de octubre de 2019, informé sobre la III Jornada de Socialización de las investigaciones de los docentes, y el 24 de octubre de 2019, María Sol –en calidad de integrante de mayor antigüedad en el Espacio- informó sobre la "I Jornada de socialización de Investigaciones de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación" de ese año.

Ya en el ámbito nacional, el 14 de junio de 2019 presenté el Espacio ante el III Coloquio de investigación educativa en Argentina "Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación", que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Dicho Coloquio contempló la Asamblea que dio origen a la Comisión promotora de la Asociación Argentina de investigación educativa que al momento se encuentra trabajando para su constitución definitiva.

2.6 En busca de un logo propio

El Espacio tenía su nombre, su equipo, su dirección de correo electrónico, pero era preciso un logo que nos identificara. Para tornar esta demanda en una actividad educativa organizamos un concurso de logo que identifique al Espacio, y que constituya una actividad de reflexión en torno a la investigación.

Para ello, se elaboraron las bases del concurso y se convocó a un jurado integrado por: Prof. Verónica Zamudio (Directora Escuela Cs. de la Educación), Prof. Silvana Galetto (Formación Docente-Arte), Prof. Guillermina Fristchi (Asociación de Graduados en Ciencias dela Educación) Dra. Ana Inés Heras (investigadora externa UNSAM-CONICET-INCLUIR) y quien suscribe, como Coordinadora del Espacio de Investigaciones. Las presentaciones no solo implicaron un trabajo creativo y de destreza tecnológica sino además de fundamentación escrita. La selección se realizó en dos etapas: la primera, a través de los dictámenes del jurado acerca de los trabajos presentados; la segunda, por medio de una plataforma virtual habilitada ad hoc desde la cual se invitó a estudiantes, docentes y graduados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR a una votación abierta. De esta forma, se trató de una selección participativa y a su vez constituyó una instancia de interiorización e intercambio de propuestas. El logo ganador (Figura 1) -diseñado por la alumna de tercer año Agustina Cosso- fue presentado en la Jornada de Investigaciones, y allí se entregaron los premios.

Figura 1: Logo ganador a cargo de Agustina Cosso

2.7 Difusión

La primera presencia del Espacio en la web consistió en una pestaña en el blog de la Escuela para informaciones propias. Este lugar nos llenaba de orgullo por el lugar que se le otorgaba en la institución. Con el objeto de socializar información relativa a la investigación (congresos, becas, convocatorias de revistas), el Espacio sumó una página de facebook. La misma fue administrada por Paula Menéndez, tarea que no fue solo mecánica o técnica, sino de actitud alerta y selección de información.

2.8 Líneas de investigación

En el mismo sentido formativo del resto de las actividades, cada integrante del Espacio desarrolló una línea de investigación, con el objetivo de aportar conocimiento acerca de nuestra Escuela o carrera. Estas fueron:

a) Estado actual de las prácticas preprofesionales del estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. A cargo de María Sol Valiente Villarreal. Esta línea se desarrolló en un abordaje comparado con la carrera homóloga de la Universidad de Santiago de Compostela, España, con la cotutela del Dr. Miguel

Zabalza Beraza, en virtud de una pasantía realizada por María Sol durante la primera mitad del año 2019.

b) La investigación como perspectiva y realidad en los graduados en Ciencias de la Educación. A cargo de Adriana Ahumada.

c) La producción investigativa en las tesinas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR. A cargo de la Prof. y Lic. Brenda Bertramo. Este trabajo consta en el presente libro.

d) Relación entre la investigación y los profesores de la escuela de Ciencias de la Educación. A cargo de Natalia Paz.

e) Las representaciones sobre la figura del investigador en educación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR. A cargo de la Prof. Julieta González. Si bien Julieta no pudo completar el periodo en el Espacio por razones personales, llegamos a formular la propuesta centrada en analizar las presentaciones para el concurso para el logo.

f) Inserción laboral de los/as graduados/as en Ciencias de la Educación. A cargo de Joaquín Paul. El desarrollo de esta línea contribuyó además a la compilación de los contactos de los graduados de los últimos años, que podrán ser utilizados para proyectos futuros y/ puestos a disposición de la Escuela. Este trabajo consta en el presente libro.

g) Los idiomas en la carrera de Ciencias de la Educación. A cargo de María Eugenia Talavera. Este trabajo fue aceptado para su presentación en el Congreso de FIESA (Feria Internacional de Educación Superior de Argentina), organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Ministerio de Educación de la Nación, entre otras instituciones. Asimismo, este trabajo consta en el presente libro y se desarrolla como tesina de Licenciatura. Asimismo, una versión más expandida fue aprobada para beca doctoral del CONICET a partir de abril de 2022 bajo mi dirección.

h) Las TICs en la carrera de Ciencias de la Educación. A cargo de Paula Menéndez. Esta línea continuó luego en su proyecto de Trabajo de Campo II cursado en 2020.

Además del valor formativo *per se* de las actividades desplegadas, se intenta conformar un corpus de conocimiento acerca de la propia Escuela. Así, los primeros avances de las líneas fueron compiladas en un documento para el XV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales (ENCECE): "El sentido político de lo educativo: Tensiones y Disputas" que se desarrolló en la Universidad Nacional de San Juan, el 30 y 31 de agosto de 2018. Además, señalar que las producciones resultaron de un trabajo en camaradería y una excelente experiencia de corrección entre pares.

3. Balance y prospectiva

El balance de estos tres años reseñados nos arroja una cantidad y variedad de actividades desplegadas de un gran valor formativo tanto para quienes estuvieron a cargo de su organización como para quienes las disfrutaron en calidad de participantes (expositores) o asistentes. Asimismo, por los insumos que arrojan de conocimiento acerca de la propia Escuela, del cual el presente libro es prueba de ello. Se trata de actividades a las que concurrieron alumnos/as, profesores/as y graduados/as que trascendieron nuestra institución, cada una dando continuidad e incrementando las realizadas previamente.

Las actividades reseñadas han dado lugar a una serie de documentos: fotos de los eventos, programas de las Jornadas de socialización y compilados de resúmenes, logos presentados al concurso con sus respectivas fundamentaciones y dictámenes del jurado e Informes de las líneas de investigación. Por razones de espacio no pueden ser incluidos en el presente capítulo, pero se encuentran a disposición en el archivo y en los canales del Espacio.

Mientras que el desarrollo de las líneas de investigación en curso y el inicio de otras nuevas son actividades constantes, las actividades desarrolladas y los vínculos forjados auguran la posibilidad de desarrollar actividades interinstitucionales, tales como otras escuelas y facultades de la Universidad Nacional de Rosario. También se advierten horizontes renovados con el recientemente relanzado Instituto de Investigaciones "Adolfo Prieto" de la Facultad, como se puso de manifiesto en mi reunión con su Directora, la Dra. Natalia García, de octubre de 2019, para compartir las actividades del Espacio en vistas a tender puentes para proyectos conjuntos con el Instituto.

El año 2020 nos encontró sumergidos en un escenario incierto e inesperado, resultado de la pandemia por COVID-19 y las medidas sanitarias tomadas a escala nacional. Un quehacer signado por la virtualización de los vínculos de una manera súbita y con condiciones tecnológicas no siempre óptimas, el desenvolvimiento dificultoso de las dependencias de la Facultad y una sobrecarga inusitada de tareas en nuestro desempeño docente. Entre los diversos avatares puede mencionarse los que afectan los plazos regulares de inscripción para ayudantes-alumnos alterados y la imposibilidad de realizar actividades presenciales como las aquí relatadas. La virtualidad permite superar distancias físicas como barreras para el intercambio, pero se topan con infraestructura deficiente en la comunidad académica tales como conectividad fluctuante, equipamiento obsoleto, y/o falta de espacios acordes donde realizar estas actividades.

Entre las distintas perspectivas, el presente libro, como compilación electrónica que recopile y socialice la producción del Espacio referida a la Escuela y otras que contribuyan a su conocimiento, es nuestro principal logro. Este constituye la primera publicación para casi todos/as los/as estudiantes participantes, al tiempo que proporciona un material inexistente al momento, de interés para la comunidad de la Escuela y otras del país. La publicación no podía estar a cargo de otra editorial que no fuera Laborde Libros. Este sello está a cargo de la publicación de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (ver capítulo 9) y de la mayoría de los libros publicados por su planta docente. Además de este hecho objetivo, Poli acompaña con responsabilidad y profesionalismo los emprendimientos emanados de nuestra Escuela y este libro no podía ser la excepción. Otra decisión importante fue la de generar un libro electrónico, acorde a los tiempos de cuidados sanitarios, y fundamentalmente de acceso abierto y fácil diseminación.

Quiero acabar este capítulo expresando mi enorme agradecimiento a quienes trabajaron con entusiasmo y dedicación en la construcción del Espacio de investigaciones, que los/as albergó con cariño y gran beneplácito, más allá de sumar ocupaciones a las ya abundantes. Un especial agradecimiento a la Prof. Verónica Zamudio, Directora de la Escuela durante el nacimiento y vida del Espacio, por haber confiado en él y haberle dado su acompañamiento.

Referencias bibliográficas

Ahumada A., Cortesi, N. y Pozzo M.I. (2016). 30 Años de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de Historia Regional*, *35*, 137-139. Instituto Superior del Profesorado Nº 3 de Villa Constitución, Santa Fe, Argentina. Disponible en: http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/issue/view/9

Alodi, D. y Pozzo, M.I. (2017). A 30 años de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. "Diálogos, debates y perspectivas en el campo de la educación". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Rosario, Argentina, (1) *12*, 217- 221. Disponible en: http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/287/267

Bertramo, B., Mosso, A. y Pozzo, M.I. (2012). Las investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario*, *7*, 337-341.

Petric, N.S. y Pozzo, M.I. (2020, Set.-Dic.) Metáforas acerca del aprendizaje en la universidad en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 1, n. 3, p. 123-136. Disponible en: https://openmindsjournal.com/openminds/article/view/78/56.

Pozzo, M.I. (2012). La investigación como ámbito de inserción para los graduados de Ciencias de la Educación: realidades y perspectivas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario*, *7*, 333-336.

Pozzo, M.I., Ahumada, A., Bisiacco, F., Ordoñez, L., Paz, N. y Valiente, M.S. (2018). Jornada de socialización de proyectos de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación,* (12), *13*, e046. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose046/9716

Pozzo, M.I., Miano, M.A. y Heras Monner Sans, A.I. (2018-2019). La etnografía colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación. *Revista Pensamiento Actual,* (18), *31*, 102-113. Universidad de Costa Rica. Disponible en: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/35640.

CAPÍTULO 3

LA PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA EN LAS TESINAS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNR)

Brenda Caren Bertramo

1. Las tesinas en la Escuela de Ciencias de la Educación.

La Escuela de Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, plantea dos terminalidades: Profesor/a y Licenciado/a. Esta última culmina con la realización de una tesina, que consiste en una investigación en cualquier campo de la educación. La Licenciatura constituye la opción menos elegida, y no existen casi estudios sobre esta faceta de la carrera, excepto por Pozzo, 2012. Por otra parte, existen relevamientos de las investigaciones desarrolladas por docentes y graduados. En tal sentido, contamos con publicaciones respecto a los años 2011 y 2012 (Bertramo, Mosso y Pozzo, 2012) y al año 2017 (Pozzo et al., 2018), e información no editada acerca de 2018 y 2019.

En el contexto descrito, el objetivo de este trabajo consiste en compilar las tesinas defendidas en el período comprendido entre el surgimiento de la carrera (Plan de Estudios de la carrera/1985) y el año 2017. A su vez, por el período abordado, la digitalización irrumpe tardíamente en el archivo de las mismas. De esta manera, el presente trabajo pretende contribuir a su sistematización y a mostrar algunos puntos de análisis que contribuyan al conocimiento y promoción de las mismas. Además de las razones expresadas, la búsqueda queda justificada a su vez por la fundamentación teórica que se describe a continuación.

1.1 Fundamentación teórica

Siguiendo a Di Marco y Zelaya (2017), podemos expresar que las transformaciones epocales demandan la resignificación de los esquemas de reflexión, así como de las herramientas teóricas disponibles y desde las que tradicionalmente se han abordado las problemáticas universitarias. En este sentido, es posible afirmar que estas transformaciones reclaman un profundo debate sobre dichas problemáticas atendiendo a los nuevos sentidos que adquieren en los escenarios actuales. Al respecto, Carli (en Zeyala, 2012, p. 107) sostiene que la universidad no debe ser pensada como:

> un constructo a-histórico, como un sistema institucional abstracto pasible de reformas funcionales o como un soporte de ideas e ideologías desligado de referencias materiales y subjetivas, sino que debe ser

> pensada como una combinación compleja de estructuras, tradiciones, identidades, experiencias, acontecimientos, en suma: de historias que demandan descripción y narración desde el punto de vista de la investigación. (p. 215).

Aravena Domich y Zuñiga Cortés (2011) revelan que no existe consenso respecto del objeto principal de estudio de la educación, acerca de cuáles son sus métodos y problemas sobre los cuales debiera dirigirse preferentemente la investigación. La diversidad de posiciones en esos temas centrales implica puntos de vista epistemológicamente distintos, en ocasiones opuestos entre sí. Es aquí donde vemos la complejidad del campo educativo.

En este sentido, entendemos que la investigación constituye un componente fundamental en la formación profesional de las diversas carreras, y Ciencias de la Educación no escapa a ella. Al respecto, Hernández Arteaga (2009) señala que en el ámbito universitario permanentemente existirá una preocupación por la producción y la difusión del saber. Es necesario abogar por la sana interacción entre profesores e investigadores o, mejor aún, por un alto desempeño del docente investigador, fortaleciendo espacios para la reflexión que conduzcan a su formación pedagógica e investigativa.

Según Hernández Arteaga, el Cientista de la Educación es un profesional que cuenta con diversas opciones de inserción laboral, más allá de que la docencia sea la mayoritaria. En dicho marco, es fundamental la importancia de la labor del/a docente investigador/a en la formación de los profesionales que demanda la sociedad en un mundo en constante transformación, que es global, complejo e imprevisible. El/la docente, en su rol de investigador/a y formador/a, es competente para orientar el conocimiento real del contexto, la comunidad, la región, el país, el mundo, la ciencia y la tecnología, con capacidad científica, técnica y humana para incitar a sus estudiantes a que encuentren las respuestas a múltiples preguntas.

> El docente investigador en la universidad es el facilitador del aprendizaje autónomo, cooperativo y solidario, siendo una fuente de motivación permanente para el estudiante, despertando en ellos el espíritu crítico y reflexivo, imprescindible para el conocimiento de la situación real de su entorno, donde requiere de una actitud positiva para crear e innovar el conocimiento; fomenta la investigación a partir de su propio testimonio de trabajo y abre espacios para que la formación de profesionales responda a la demanda de un mundo complejo, que requiere del trabajo interdisciplinario. (Hernández Arteaga, 2009, p.12).

Es fundamental posicionar al/a la estudiante en un proceso reflexivo, se espera que el/la futuro/a profesor/a y/o licenciado/a se apropie de herramientas conceptuales y metodológicas relativas a las tareas de la investigación; examine los distintos modelos de investigación y su relación con los debates epistemológicos y metodológicos, conociendo los pasos a seguir en el diseño de una investigación, teniendo en cuenta la influencia de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad actual. La investigación educativa es una de las vías privilegiadas para la innovación, y la transformación de las situaciones de enseñanza, puesto que provee de marcos teóricos que encuadran el diseño de proyectos innovadores, y permite evaluar con una metodología rigurosa los resultados y el impacto de las innovaciones educativas.

La construcción de una tesina implica diversas actividades que requieren de la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico apropiado. Como expresa Suárez (2014),

> Estas modalidades no convencionales de organización político-pedagógica –para la producción de saber pedagógico y la formación entre pares– convocan al trabajo cooperativo de investigadores universitarios, docentes, formadores y educadores populares y los compromete en procesos de investigación-formación-acción participativa del mundo educativo vivido y experimentado. Muchas de estas experiencias de organización colectiva surgieron como parte de movimientos de resistencia a las políticas curriculares, de evaluación y de formación docente tecnocráticas impulsadas por las reformas educativas neoliberales. (p.777)

Para finalizar, siguiendo a Villa, Pedersoli y Martin (2009), podemos expresar que los enfoques críticos intentan recuperar lo práctico de la esfera de lo puramente técnico. Se integra teoría y práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política. Las prácticas sociales de los/as profesionales en Ciencias de la Educación serán interpretadas como prácticas socialmente construidas, contextuadas socio-históricamente, cargadas de valores, intenciones, por lo cual no pueden analizarse solo desde la ejecución técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que las determinan.

1.2 Resultados y análisis

En primer lugar realizamos consultas en la Biblioteca "Prof. Carlos Fuentealba" de la Escuela de Ciencias de la Educación para acceder a las tesinas y/o a la información acerca de ellas. A posteriori, procedimos a la compilación

y numeración de cada una de las tesinas, ordenadas cronológicamente para plasmar un minucioso estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1. Compilación de las tesinas por año de publicación

N°	Título	Año
1	Análisis de una nueva propuesta curricular para la formación del maestro.	1990
2	La función de los límites en la educación.	1990
3	Sectores y bloques sociales en los debates pedagógicos: obstáculos y posibilidades de un diálogo superador.	1990
4	Oferta educativa que brinda en el momento actual, una comunidad urbana de la pampa húmeda: la ciudad de San Nicolás de los Arroyos	1990
5	Elementos para un análisis institucional de la educación técnica en la escuela media, en un primer mundo de cólera, sarampión y posmodernidad subdesarrollada. Relación pedagógica y constitución subjetiva, ¿un campo desierto o un campo minado?	1991
6	Significaciones de la función docente. Su institución.	1991
7	Supuestos presentes en la búsqueda de una integración en el conocer.	1991
8	El aprendizaje en el adulto.	1994
9	Teoría y praxis educativa del sistema preventivo y su implicancia en la actualidad. Bosco, Makárenko y Freire: tres posturas para una educación comprometida.	1995
10	Convivir: una enigmática aventura	1996
11	La importancia del error en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la matemática.	1996
12	La deserción universitaria en la Facultad de Ciencias Médicas	1996
13	Capacitación docente en informática educativa del sistema educativo municipal (sem): estudio de caso.	1997
14	El impacto de los cambios en los roles escolares.	2000
15	Procesos lectores en la segunda alfabetización.	2000
16	Educar en la tierra de humo. El escenario educativo de los indios de Tierra del Fuego.	2000
17	La historia institucional y su influencia en los modelos de formación. El caso de un instituto terciario oficial con especialidad en educación física.	2003
18	Las propuestas didácticas de los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente.	2003
19	La relación de los sujetos con el edificio de la Facultad de Humanidades y Artes. El caso de los alumnos de las carreras de Historia y Bellas Artes.	2003
20	Las políticas educativas para la transformación de las escuelas técnicas en Polimodal: el primer año de implementación en la Región V de la Provincia de Santa Fe	2004

21	Potencial de aprendizaje y evaluación dinámica de la zona de desarrollo próximo en niños pequeños (2 a 4 años)	2004
22	Los jóvenes en contextos de pobreza y el vínculo con la escolaridad. Representación y significado de los actores. Un estudio de caso.	2004
23	Los materiales escritos en educación a distancia	2004
24	El inédito viable- alfabetización de adultos	2004
25	Las relaciones entre los lineamientos curriculares que organizan las prácticas pedagógicas en la formación de profesionales de Educación Básica y las concepciones e intenciones explicitadas por los profesores de las cátedras de práctica y residencia docente acerca de ellas.	2004
26	El modelo de gestión de las ONG. Una mirada desde la instancia de la evaluación.	2004
27	La formación docente en la enseñanza primaria santafesina (1976/1983). Tendencias pedagógicas y voces de los docentes	2004
28	Las concepciones de enseñanza de los egresados del plan 5231/91 del Profesorado de Matemática y Física de la Escuela Normal Superior N º 33 Dr. Mariano Moreno.	2004
29	Rosa Trumper de Ingallinella. Maestra y militancia	2004
30	Educar a los pobres. Representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual.	2004
31	Implementación de la educación vial en el ámbito educativo argentino: el polimodal y la urgencia de una propuesta educativa.	2005
32	La incidencia de los organismos internacionales en la agenda del gobierno nacional en materia de políticas universitarias durante la década del noventa	2005
33	La construcción del perfil de graduado en la carrera de Ciencias de la Educación	2005
34	Las construcciones metodológicas realizadas por los docentes que favorecen la comprensión.	2005
35	Educación popular en la Universidad de Madres de Plaza de Mayo.	2005
36	La trama vincular y la dinámica en la modalidad de trabajo en red. El caso de REDES (Red Educativa de Desarrollo y Equipamiento Solidario)	2005
37	Los niños del olvido.	2006
38	El pensamiento propio en niños de sectores marginales: propuestas para potenciarlo	2006
39	Análisis comparativo de los Diseños Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe a partir de la apertura democrática.	2006
40	Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Enfoque cognitivo.	2006
41	El descarte pedagógico: los movimientos expulsivos entre las Escuelas Común y Especial de Discapacitados Intelectuales de la ciudad de	2006

	Rosario, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación Nº 24.195	
42	La importancia de los espacios de reflexión entre docentes de EGB y la posibilidad de implementarlos para lograr consensos reales.	2006
43	La actuación del Docente Coformador como participante en la construcción del rol profesional del alumno residente.	2007
44	La reflexión en las prácticas pedagógicas. Una mirada profesionalizante.	2007
45	El rol del portero en las Instituciones educativas. Sus posibles aportes en la consolidación del lazo social en la Escuela Nº 79 República del Paraguay, EGB 1 y 2 de la ciudad de Rosario.	2008
46	La formación en el taller de integración docencia- práctica de segundo año del Profesorado de EGB 1 y 2 desde la perspectiva de los estudiantes de las Escuelas Normales de Rosario.	2008
47	Los talleres de Educación No formal en el Centro de Salud Mental Agudo Ávila: aportes para la construcción de ciudadanía de sus internos	2008
48	El rol del docente como mediador en el desarrollo de la comunicación del niño con sordoceguera, a través de la lengua de señas, en el nivel inicial y medio de "Mi lugar", Centro Educativo Terapéutico para Niños y Jóvenes multimpedidos de la ciudad de Rosario.	2008
49	Escuela y atención a la diversidad. Experiencias docentes ante la demanda de atender a niños con "Necesidades Educativas Especiales".	2008
50	Universidad y trabajo. Las competencias profesionales y científicas de los graduados universitarios y los requerimientos del mercado de trabajo.	2008
51	Antecedentes de la educación pública en los escritos de Lutero.	2008
52	Articulación entre las propuestas para el docente y los manuales de alumnos de Lengua.	2008
53	El pensamiento creativo en las prácticas de la enseñanza en sala de 5 años del Nivel Inicial y el primer año de la EGB.	2008
54	La trayectoria histórica institucional de la Escuela Técnica Nº XX y su inscripción en el modelo pedagógico institucional.	2009
55	El impertexto: una experiencia sobre recursos informáticos con alumnos adolescentes urbano- marginales	2009
56	Acerca de los criterios didácticos para seleccionar libros de texto.	2009
57	El lugar donde las letras habitan. Estudio sobre el uso del cuaderno en el aprendizaje del lenguaje escrito en nivel inicial.	2009
58	Subjetividad y escritura. Las representaciones sociales de los docentes sobre la dificultad en la apropiación de la escritura en niños socialmente desventajados.	2009
59	Desinterés por aprender. La caída de las representaciones sociales. La relación alienista/ alienada.	2009

60	La historia y su enseñanza en el nivel secundario. El caso de tres profesoras de Historia.	2009
61	Adolescencia, escuela y subjetividad	2009
62	Las formas de conocimiento en la enseñanza. Análisis de clases de materias pedagógicas en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Rosario.	2010
63	La educación para el encuentro como estrategia para el aprendizaje y convivencia de los alumnos de primer grado.	2010
64	Los Gobiernos de Rosas en los manuales escolares de quinto grado o quinto año EGB de editorial Estrada	2010
65	Posibilidades educativas de los alumnos de las escuelas rurales. Un estudio de caso en la región V de la Provincia de Santa Fe.	2010
66	Comparación entre el Plan de estudios Decreto Nº 830-86 y el Diseño curricular Decreto Nº 0564-02 para la formación docente de la provincia de Santa Fe.	2011
67	La mediación en el campo de la educación. Un estudio sobre sus orígenes y recorrido histórico en la ciudad de Rosario.	2011
68	Inclusión cultural de niños migrantes y descendientes en escuelas primarias de la ciudad de Rosario	2012
69	El tratamiento del tema de los valores en la propuesta editorial de Santillana -ediciones 1998, 2001, 2005 - para el área Formación Ética y Ciudadana en octavo y noveno año del tercer ciclo de EGB.	2012
70	Yo, sí puedo. Un estudio de caso. Análisis del programa de alfabetización cubano.	2012
71	La formación de los estudiantes de la Escuela de Educación Técnica: entre las Ciencias Sociales y la Formación Técnica.	2012
72	Metodologías didácticas y enfoques epistemológicos: Cuadernos para el aula de Ciencias Sociales	2012
73	La política Argentina actual desde una mirada esperanzadora… ¿Dejamos atrás al Neoliberalismo en educación?	2013
74	La televisión educativa como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ciclo Básico de la escuela secundaria. El caso del canal encuentro.	2013
75	El rol docente en el Sistema Educativo argentino. Una mirada desde el cuerpo de los docentes en la tensión educación y pobreza.	2013
76	Las prácticas de enseñanza de las docentes integradoras en un jardín de la Provincia de Santa Fe.	2014
77	Prácticas y concepciones curriculares sobre género y cuerpo en el profesorado de Educación Física.	2014
78	Análisis del proyecto de inclusión "Una escuela para todos", implementado en la escuela Domingo Matheu, Nº 1090 de la Ciudad de Rosario.	2014
79	Las significaciones que subyacen en las prácticas de crianza, en tanto	2014

	representaciones sociales, en un grupo de mujeres en situación de pobreza en la zona norte de Rosario.	
80	La concreción de la educación maternal como parte de la unidad pedagógica de la educación inicial establecida en la Ley de Educación Nacional Nº26206, en la Ciudad de Rosario	2014
81	Reformas y tensiones en el currículum de la Formación Docente para el Nivel Primario en la provincia de Santa Fe. (1998-2009).	2015
82	La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Escuela Nº 230 "Antártida Argentina" (localidad de la Esperanza, pcia. de Jujuy) y su impacto en el rol docente.	2015
83	La Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) como modalidad educativa en la Escuela Primaria N° 162 "Dr. Felipe Carreras" y en la Comunidad Mocoví "Noagué Noa Nonot'í" de la localidad de Melincué, provincia de Santa Fe.	2015
84	Temas, métodos y problemas en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Experimental Gabriel Carrasco, Rosario 1935-1943.	2016
85	La interculturalidad en los profesorados de Lenguas Extranjeras. Un estudio de casos centrado en profesores y alumnos nativos de los Profesorados de Francés e Inglés del Instituto de Educación Superior Nº 28 'Olga Cossettini' de la ciudad Rosario	2016
86	El proyecto pedagógico del Instituto Secundario Constancia C. Vigil: innovaciones, lecciones y aportes a la educación popular.	2016
87	La relación entre teoría y práctica en los talleres de docencia del Diseño Curricular del Profesorado del Nivel Primario de la Provincia de Santa Fe Nº 528: perspectiva desde la mirada del Profesor Formador y el Co-formador.	2016
88	Impacto de los programas de movilidad académica universitaria en la formación de los alumnos de la UNR.	2017
89	La creación de escuelas en las misiones franciscanas del Litoral.	Sin datos
90	Promoción automática y recuperación en proceso: "Análisis de una experiencia un conjunto de Escuelas Normales argentinas"	Sin datos

Del total de los/as graduados/as, desde la primera promoción hasta el año 2017, son noventa licenciados/as, distribuidos de manera desigual, aunque con un crecimiento respecto de la primera mitad. Observamos que se da una mayor producción de tesinas, en total once, en el año 2004, seguidamente nueve en el 2008, ocho en el 2009, posteriormente en los años 2005 y 2006 seis en cada caso, y en el 2012 y 2014 cinco en cada año. Baja el número de licenciados/as en los años 1990, 2010 y 2016 dónde se reciben cuatro estudiantes en cada año y tres por año en 1991, 1996, 2000, 2003, 2013 y 2015. Por otra parte, es mínimo el

número de licenciados/as en el año 2007 y 2011 en los cuales se presentan dos en cada año indicado; y una por año en el 1994, 1995, 1997 y 2017. No hubo producción de tesinas en los años 1989, 1992, 1993, 1998, 1999, 2001,2002. Además falta especificar el año de finalización de dos tesinas. Esta distribución configura una curva completamente sinuosa, difícil de explicar desde factores exógenos.

Los ejes en torno al cual ordenamos las tesinas por áreas temáticas refieren a las "Mesas de Trabajo" pautadas para el I Coloquio de Investigación Educativa "30 años de Investigación Educativa en Argentina" (1984-2014), el cual se propuso construir un balance de la producción de conocimiento en una serie de áreas disciplinares claves del campo educativo durante las últimas tres décadas en el país. Cabe aclarar que este Coloquio ha sido seguido hasta el momento de dos ediciones más, y derivó a finales de 2019 en la creación de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa. Los temas de las Mesas del I Coloquio fueron propuestas por los organizadores como "puertas de entrada" para reflexionar sobre la tarea de los investigadores, sus resultados y su influencia sobre los debates, las políticas y las prácticas de gestión y de enseñanza. Por su exhaustividad, adoptamos los temas de dichas mesas de trabajo como criterio de agrupamiento de los temas de las tesinas. Se justifica asimismo porque el período analizado es coincidente al surgimiento del Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 1985, desde la primera del 1990 hasta la última del 2017.

A partir de ello efectuamos un análisis y agrupamos las tesinas por proximidad en los temas de investigación para conocer qué áreas temáticas han sido elegidas. El tema más elegido por los/as graduados se relaciona con la "formación docente", ya que doce de ellos/as han investigado en torno a esta temática. Consecutivamente, ocho han encaminado su tesis sobre "Relación: Pobreza-Educación-Inclusión", siete sobre "Instituciones y Organizaciones Educativas" y a continuación, seis han investigado sobre "Política Educativa" y cinco en cada caso sobre "Didáctica", "Educación popular y de adultos" y "Cultura-Migraciones". Seguidamente tres grupos de cuatro tesistas en cada caso sitúan su tesis en relación a "Universidad", "Educación y Tecnologías" y "Escritura- Lectura-Alfabetización". En menos cantidad tres de ellos en cada caso en temas referidos a "Psicología Educacional", "Necesidades especiales" y "Manuales escolares". A continuación, dos en cada caso en "Didácticas específicas", "Consenso- Diálogo", "Biografías de vida" y "Escuela Secundaria". Sólo un tesista en cada caso investigo sobre "Historia de la Educación", "Pedagogía y Filosofía de la Educación", "Antropología y Educación", "Educación Rural", "Mediación", "Educación No Formal" y "Género".

Llamativamente nadie investigó sobre "Sociología de la educación" y "Economía de la educación".

Por otra parte, ubicamos en "otros temas" -no contemplados en las divisiones anteriores- las siguientes seis tesinas tituladas: "La función de los límites en la educación"; "La creación de escuelas en las misiones franciscanas del Litoral"; "Supuestos presentes en la búsqueda de una integración en el conocer"; "Implementación de la educación vial en el ámbito educativo argentino: el polimodal y la urgencia de una propuesta educativa"; "Convivir: una enigmática aventura"; y "Desinterés por aprender. La caída de las representaciones sociales. La relación alienista/ alienada".

Otro aspecto importante en la culminación de una investigación es el acompañamiento recibido de parte del director/a y co-director/a de tesina. Por tal razón, es fundamental que los/as profesores/as de la carrera asuman dicha tarea, junto a la de docencia, para que el/la tesista llegue hasta el final. En estos más de treinta años examinados se han desempeñado como directores/as (el análisis cuantitativo se centra en los directores no así co-directores) de tesina una cantidad de cuarenta y cuatro docentes. En cuanto a la cantidad dirigida por cada uno/a, existe una diferencia notoria, variando entre una (la mayoría: veintinueve docentes) y once otra docente.

2 Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo pudimos reflexionar sobre la investigación en la formación del/a cientista de la educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En primer lugar realizamos la compilación, y numeración cada una de las tesinas de la Carrera de Ciencias de la Educación, desde la primera en 1990 hasta la última defendida en el año 2017, ordenadas cronológicamente. Pudimos exhibir que en total son noventa tesinas, número que indica a su vez el número de Licenciados/as, el cual es notoriamente menor que el de Profesores (Pozzo, 2012).

Emprendimos este trabajo porque consideramos que la *formación profesional* de los/as cientistas de la educación debe favorecer a la creación del hábito de reflexionar, de socializar las experiencias prácticas y escribir acerca de ellas, ya que estos son dispositivos que permiten construir una mirada crítica. En palabras de Schön (1992), la formación de los profesionales debería transcurrir en un "*practicum reflexivo*", entendiendo al mismo como la articulación entre la teoría y la práctica en un contexto similar al real pero disminuido. Esto tiene por objetivo el acercamiento a la realidad desde la formación misma. El presente estudio contribuye al conocimiento de la formación de los/as cientistas de la educación en la Carrera de grado "Licenciado/a en Ciencias de la Educación", teniendo en cuenta que otros

graduados del "Profesorado en Ciencias de la Educación" pueden elegir otros caminos de la investigación en el posgrado, como ser Maestrías, Doctorados.

En cumplimiento con los objetivos que nos planteamos al comienzo de la investigación, realizamos una compilación y análisis de las tesinas de la Carrera de Ciencias de la Educación, en relación a diferentes indicadores: por año de culminación y cantidad, por temáticas y por directores/as. Esto nos permitió sistematizar los datos, elaborar los resultados y obtener conclusiones que contribuyan al conocimiento de nuestra carrera. Esta reflexión se basa en la importancia de la investigación en la formación de los/as profesionales que demanda la sociedad actual en un mundo en constante transformación. Y en esto son fundamentales los procesos lógicos y sistemáticos inherentes a la construcción de proyectos de investigación, que contribuyen a su vez a solucionar problemas en los diferentes campos. Aun para los/as cientistas de la educación que emprendan el camino de la docencia, la investigación se constituye en una de las actividades primordiales para el perfeccionamiento de la docencia, en tanto establece la interrelación en el quehacer del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aravena Domich, M. y Zuñiga Cortés, J. (2011). *La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.941/ev.941.pdf

Bertramo, B., Mosso, A. y Pozzo, M.I. (2012, Diciembre). Las investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 7, 337-341.

Di Marco, M.C y Zelaya, M. (2017). La universidad en el Siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambio y desafíos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27):9-13. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384551991014

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 27, 2, pp. 1-21 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011

Pozzo, M.I. (2012). La investigación como ámbito de inserción para los graduados de Ciencias de la Educación: realidades y perspectivas.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, *7*, 333-336.

Pozzo, M.I.; Ahumada, A.; Bisiacco, F.; Ordoñez, L.; Paz, N.; Valiente, M.S. (2018). Jornada de socialización de proyectos de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, nº 13, e046. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Schön (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Suárez, Daniel H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 762-786. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300006

Villa, A. I., Pedersoli, C. y Martin, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, *3*, p. 113-128. Disponible en: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar

CAPÍTULO 4

LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS PARA INTERPRETAR EL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN PREPROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

María Sol Valiente Villarreal

1. El debate respecto al lugar del conocimiento práctico en el plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación.

El problema epistemológico y gnoseológico respecto a la vinculación entre teoría y práctica o práctica y teoría no es una novedad en torno a los debates de la Educación Superior y mucho menos en relación a la formación docente. Sanjurjo (2012) realiza un señalamiento acerca de la concepción dualista del conocimiento que se ha ido consolidando, a partir de las diversas tradiciones de enseñanza (Davini, 1997), desde la antigua Grecia, hasta la actualidad. Se trata de una escisión entre el pensamiento y la acción, entre los saberes teóricos y prácticos. Dicha separación se observa muy claramente en la distinción de formación, roles y status entre el artesano y el intelectual. En términos curriculares, este dualismo, advierte su máxima expresión cuando en un plan de estudios, la balanza se inclina hacia un lado (teoría) o hacia el el otro (práctica).

Numerosos estudios (Celman de Romero, 1994; Davini, 2015; Yedaide, 2017; Valladares, 2017; Follari, 2010) describen la sobredeterminación del saber teórico por sobre el conocimiento práctico, en el ámbito de la universidad y por tanto dan cuenta de la desvinculación existente entre la formación universitaria y la inserción preprofesional. Las investigaciones mencionadas contribuyen a pensar y problematizar el sentido y la intencionalidad de las acciones prácticas en la formación universitaria, en este caso, contextualizado en el debate acerca de la modificación del plan de estudios del Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, titulación que se imparte en la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario.

Desde nuestra perspectiva el currículum es comprendido como una conversación complicada, donde se entrelaza el pasado, el presente y el futuro (Pinar, 2014). Los debates acerca de la reforma del plan de estudio se convierten en un terreno de deliberación dinámico, permeado por muchos intereses y sujeto a constante crítica. Este contexto de producción pone de manifiesto diversas controversias, tales como el conocimiento práctico y las distintas maneras de comprender, situar y organizar los Itinerarios de Formación

Práctica al interior de una propuesta curricular. En esta misma línea Zabalza (2008) expresa que los planes de estudio en la universidad constituyen la forma en la que cada establecimiento interpreta y define su misión institucional (p. 603).

Según el plan de estudios vigente de la carrera de Ciencias de la Educación, la relación entre teoría y práctica se articula sobre la base de un modelo interdisciplinar. Esta concepción pedagógica se origina en un enfoque epistemológico que permite redefinir las relaciones entre "teoría" y "práctica" sin presentarlas como una dicotomía, en cuanto que el conocimiento se inicia ante la acción que es suscitada por necesidades e intereses individuales y sociales. Se formaliza luego en un cuerpo de teorías, en la Ciencia, para finalmente implementarse en acciones operativas que dieron origen al conocimiento.

Así mismo se observa que los modelos de práctica sobre los que se articula el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación son los referidos al ámbito de la formación docente, en tanto escenarios o ámbitos formal y no formal, y al campo de la investigación. A continuación se cita una definición acerca de lo que se entiende por práctica investigativa, objetivos inherentes al interárea de Trabajo de Campo:

> La práctica investigativa que recortará una situación vinculada con la práctica educativa, abordada desde los marcos teóricos y las problemáticas de las tres áreas curriculares de la carrera. Esta segunda instancia supone una Residencia Profesional, en tanto se accede, con un enfoque etnográfico, al conocimiento de la institución educativa en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal. (p. 11)

Llegado este momento es interesante plantear cómo definen y sitúan a la práctica los propios profesores que llevan adelante la propuesta curricular mencionada. Sanjurjo (2017) expresa que desde la década de los noventa se comenzó a incluir en los planes de estudio de los institutos el campo de formación en las prácticas profesionales, desde el primero hasta el último año de las carreras. Sin embargo, alude que la universidad aún se encuentra demorada en estas reformas. En vinculación a las carreras, tanto del Prof. como de la Lic. en Ciencias de la Educación (UNR), la autora admite que existe una preocupación por la situación planteada y alega que es por ese motivo que la cátedra de Residencia Docente conformó una red de la que forman parte tanto institutos como profesores para socializar experiencias y preocupaciones inherentes a la situación planteada. Dentro de este marco se realizaron dos capacitaciones aprobadas por el Ministerio de Educación. La primera, según

describe Sanjurjo (2017) abordó durante dos años la tensión entre la formación teórica y la formación para las prácticas, en tanto la segunda puso el acento en las relaciones existentes entre formación general y específica.

Cabe señalar que la experiencia continúo vigente con la presentación de un proyecto de investigación en la convocatoria Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO, 2005), titulado "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional" y al mismo tiempo, se creó una maestría en Prácticas docentes, según refiere Sanjurjo (2017).

En lo que refiere al marco teórico desde el cual se pensó el plan, no podría estar mejor enunciado. La expresión y el discurso pedagógico contienen postulados teóricos que resuenan muy actuales, pero esto ¿se ve materializado en la formación práctica real de los y las estudiantes?

El prácticum no es un componente más de las carreras, sino un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudios. La naturaleza formativa del prácticum, pierde sentido si aparece desligado de las metodologías, contenidos y referencias que se hacen en el resto de las materias (Zabalza, 2002, p. 174).

Será necesario redefinir qué contenidos, actitudes, formas de trabajo, se espera que aprendan y realicen nuestros estudiantes durante el periodo de prácticas y qué puede ofrecer cada área de conocimiento, es decir de qué manera puede contribuir a lograr articular un proceso de experiencias coherentes. De esta manera se podría elaborar un marco de indicadores, para contrastar la eficacia formativa en base a los aprendizajes que los estudiantes transitan durante el desarrollo de estas estancias de formación.

2. Marco Teórico

2.1 El conocimiento práctico y la inserción preprofesional

La formación para el ejercicio profesional es un tema central que preocupa al profesorado en general. Este debate pone de manifiesto las tensiones existentes entre el perfil profesional, es decir la formación que la universidad pretende dar a sus estudiantes, con las expectativas y pretensiones que tienen los egresados y el mercado laboral. Expresa Follari (2010) al respecto:

> En Argentina, cada profesor suele organizar su curso sin referencia alguna al perfil, lo cual redunda en fortalecer las fuertes disociaciones que existen entre lo que ofrece la universidad, y lo que luego se le exige al profesional en su desempeño (p. 23).

En este sentido, tanto el conocimiento práctico como la práctica están en sí mismas, intrínsecamente vinculadas, al concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1972/2012). El habitus profesional es construido en una vinculación

intersubjetiva que ocurre entre agentes provenientes de un mismo campo, en este caso, ligados al ámbito educativo, de la formación y de la investigación. A partir de esta relación se elabora un saber pedagógico que se circunscribe a diversos contextos de enseñanza. Cada campo de conocimiento posee un habitus subjetivante que estructura su accionar, su "hacer".

Desde los postulados posestructuralistas el concepto de habitus se encuentra muy ligado al de práctica. De esta manera:

> La práctica es concebida como el producto de la relación dialéctica entre una situación y un habitus, entendido como un sistema de disposiciones durables y transportables que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones. (Bourdieu, 1972/2012, p. 205)

El habitus produce prácticas, pero esas prácticas están sucumbidas en el plano inconsciente. Si consideramos a la formación universitaria como el ejercicio de determinadas prácticas sociales, corresponde pensar que las mismas, tal como afirma Bourdieu (1972/2012) son comprendidas de manera dialéctica en función de la formación de un habitus profesional propio de cada área de conocimiento.

De este modo, somos los educadores quienes interactuamos con los y las estudiantes y en ese vínculo pedagógico; a partir de la experiencia intersubjetiva, se generan los esquemas de pensamiento, percepción y acción, compartidos por determinado grupo social, es decir el perfil profesional.

Clemente Linuesa (2007) otorga a los espacios vinculados al conocimiento práctico un lugar indispensable en la formación profesional ya que constituyen instancias de socialización profesional donde se articulan modelos de identificación que legitiman, tanto por semejanza u oposición, la concreción de ese rol. Es el hacer práctico y en situación real donde se constituyen los modelos de identificación profesional.

2.2 Los itinerarios de Formación práctica como escenarios de aprendizaje en la Educación Superior

El Itinerario de Formación Práctica (en adelante IFP) es la categoría que propusimos en el título de este capítulo. La idea de itinerario está fuertemente ligada a la de trayectoria. El itinerario no tiene que ver con el punto de llegada (trayectoria) sino con el proceso. Lo cierto es que el concepto de trayecto podría recoger la idea de itinerario. Al mismo tiempo, el itinerario se diferencia de la trayectoria, en que esta última está pautada de antemano, todos saben dónde comienza y dónde termina; por el contrario, el primero deja lugar al libre albedrío.

Tomando una impronta pedagógica y llevándolo al debate curricular podríamos decir que un itinerario remite a la idea de poner en acción un plan. El Itinerario de Formación Práctica como categoría se sustenta sobre la base de elementos afines a la trayectoria escolar y al Trayecto de la Práctica. Dichos elementos, que he mencionado anteriormente, como ser el respeto por el interés del estudiante, su singularidad y la revalorización de la experiencia real en el contexto de la práctica.

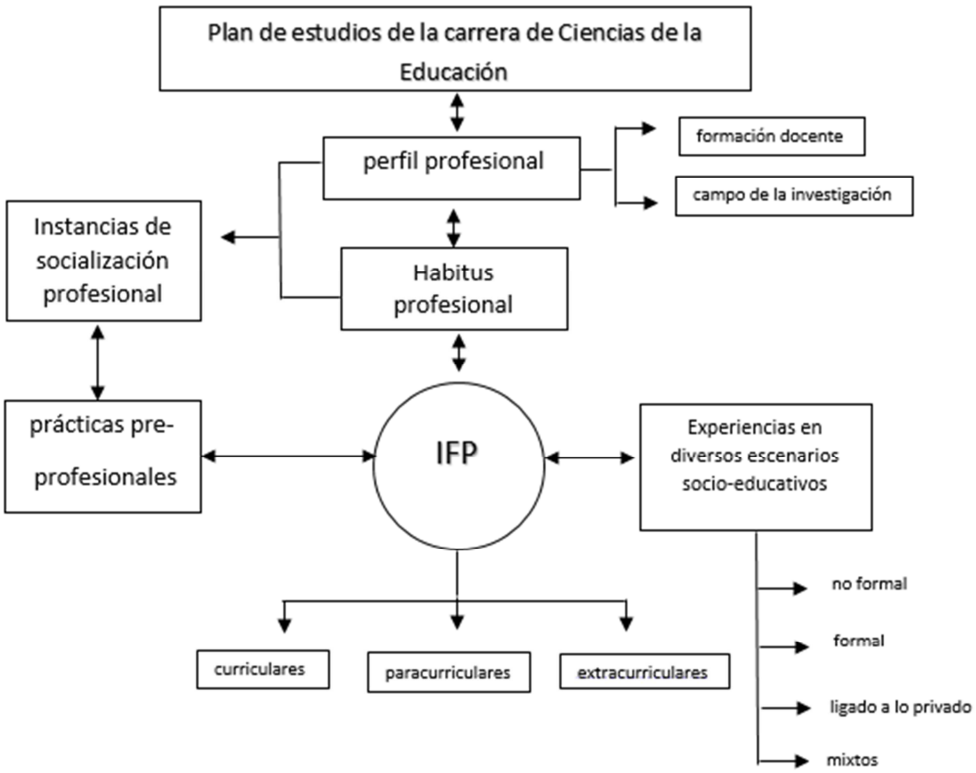
Como contexto, los IFP se enmarcan en un desarrollo curricular y académico flexible. Dentro del paradigma de la flexibilidad curricular tomamos como referencia los postulados de Díaz Villa (2002):

> La flexibilidad en la educación superior tiene que ver, pues, con la construcción de una cultura académica alternativa que tenga un carácter reconstructivo y más abierto de la organización del trabajo en lo que concierne a los procesos formativos, investigativos y de proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión. (p. 23)

A su vez, la noción de IFP se fundamenta en el ejercicio de una práctica de carácter integral y dinámico que intenta trascender los muros de la formación parcelizada, estática y descontextualiza. Que produzca un conocimiento que concilie lo teórico y lo práctico, un conocimiento globalizado que de lugar a las irrupciones, a lo imponderable, a lo que aún no se puede nombrar.

Otra característica de los IFP en lo que respecta a la organización curricular, es que no se acotan a un único espacio de práctica, sino que reivindica el lugar de centralidad de las prácticas preprofesionales, como podemos observar en la figura 1.

Figura 1: Los IFP como lugar central en las prácticas preprofesionales



El IFP tiene que ver con tres condicionantes que deben aunarse a la hora de generar la propuesta: las expectativas de formación práctica de la universidad, las expectativas de formación en el campo profesional por parte de los estudiantes y el contexto del mercado laboral.

Para comprender el significado del tránsito por los IFP se presentan tres dimensiones o lógicas desde las cuales se podría abordar. La primera de ellas corresponde a lo establecido; es decir, a lo pautado de manera curricular en el plan de estudios. La segunda de ellas remite a un formato que denominaremos paracurricular, que se vincula a aquellos proyectos que revisten el carácter de instituyente (Castoriadis, 1975) y de fuerza instituyente (Fernández, 2009) llevadas adelante por medio de propuestas de transformación, que se originan en el esfuerzo individual y que por alguna razón no son tomadas como propuestas de trabajo colectivo. La tercera lógica de trabajo es la extracurricular. Esta última dimensión tiene una doble expresión: por un lado las experiencias prácticas extracurriculares que son desarrolladas en el marco de la propia universidad (propuestas de extensión universitaria, pasantías, entre otras) y por otro lado aquellas experiencias de la formación práctica que devienen de instituciones ajenas a la universidad.

De esta manera, los IFP se convierten en una categoría de análisis curricular que nos brinda la posibilidad de observar el estado de situación en el

que se desarrolla la articulación entre el conocimiento teórico y práctico, dentro de la universidad y en diferentes contextos educativos y del campo preprofesional, en el proceso de formación de los y las estudiantes. En este marco, los IFP proponen un conocimiento práctico, situado en un contexto real, abordado de manera integral y promoviendo la praxis a partir de la experiencia.

3. Marco Metodológico

En cuanto a la línea de investigación que se desarrolla en este escrito, cabe señalar que lleva un período de tres años de trabajo, segmentado en diferentes fases articuladas entre sí. La primera fase consistió en dar a conocer el estado de situación de los itinerarios de formación práctica en las carreras del Profesorado y la Licenciatura Ciencias de la Educación. El interés del estudio estuvo puesto en el relevamiento de experiencias incipientes, desarrolladas por iniciativa de los profesores, en diversos espacios curriculares.

La segunda fase remite a una estancia de investigación realizada en el año 2019 en los grados de Pedagoxía y Educación Social, perteneciente a la Facultade de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, España. En esta instancia se realizó un abordaje exhaustivo de los contextos de escritura de los documentos, de sus fundamentos educativos, culturales e ideológicos, que son componente sustancial de la propuesta curricular. Así mismo y teniendo presente la literatura existente se delimitó el concepto de Itinerarios de Formación Práctica. Esta fase se encuentra en curso. Se está trabajando actualmente en las conclusiones de este trabajo.

La tercera fase se llevó adelante durante este año. En ese marco se realizó una encuesta, de corte cualitativa. El muestreo realizado fue intencional, por cuotas y comprendió a estudiantes de 2º, 3º y 4º año de la carrera en el contexto de los espacios curriculares de Metodología de la Investigación (2º año) Trabajo de Campo I (3º año) y Trabajo de Campo II (4º año). En ellas se analizó la configuración de los Itinerarios de Formación Práctica, poniendo de manifiesto su relevancia en el contexto de debate del plan de estudios.

4. Tabulación y análisis de datos

Como hemos mencionado en el marco teórico, los Itinerarios de Formación Práctica presentan tres dimensiones o lógicas desde las cuales se pueden abordar. Esas dimensiones han sido utilizadas como variables categóricas, que toman en consideración las características y cualidades relevantes en relación al estudio de un tema. En el caso de los IFP, estas variables las agrupamos en tres grupos las dimensiones curriculares, las paracurriculares y las extracurriculares.

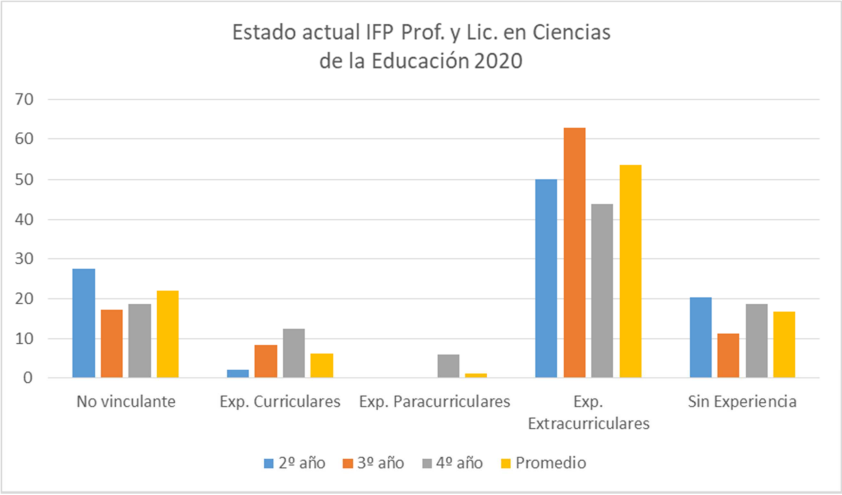
La tabulación de los datos, en un primer momento se realizó de manera vertical, atendiendo a los índices de cada variable en cada año académico y

luego se trazó un eje transversal para analizar la transformación de la misma variable en los años subsiguientes, de manera comparativa. Por último se realizó un promedio para comprender, de manera holística, el estado de situación actual de los IFP.

A partir del muestreo realizado, del que participaron un total de 95 estudiantes (100%), correspondientes a 2º año (44), 3º año (35) y 4º año (16) de la carrera de Lic. y Prof. En Ciencias de la educación, podemos observar que: del total el 22,12% respondió el cuestionario de manera no vinculante; es decir que se infiere que no interpretó la pregunta. Mientras que el 77,88% restante respondió de manera vinculante la encuesta.

Para clarificar el análisis de la tabulación de datos, presentamos la Figura 2. En ella observamos la transformación de las variables mencionadas, año tras año, en el desarrollo de los IFP. Las barras de color azul, corresponden al desarrollo de los IFP en 2º año de la carrera. Del total de estudiantes que realizó la encuesta (44) el 27,55% (12) respondieron de manera no vinculante, mientras que el 72,72% restante aplicó a algunas de las variables categóricas referidas. El 2,27% (1) de los estudiantes hace referencia a una experiencia de formación práctica ligada al encuadre de una experiencia curricular optativa, en el marco de un trabajo final para la promoción del espacio curricular denominado Núcleo Antropológico Educativo (correspondiente al 2º año de la titulación).

Figura 2



Por su parte, el 50% del estudiantado (22) manifiesta tener acercamientos al campo profesional del cientista de la educación de manera extracurricular. Dicho porcentaje representa el trabajo en instituciones barriales, en organizaciones sociales, desempeño en el ejercicio de la docencia y experiencias vinculadas al dictado de clases particulares a alumnos de otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, el 20,45% (9) de los y las estudiantes expresó no tener experiencia directa con el campo educativo.

Respecto a los y las estudiantes de 3º año (ver barras de color naranja) del total de estudiantes el 17,18% (6) respondieron de manera no vinculante, mientras que el 82,82% (29) restante lo hizo asertivamente. El desglose de experiencias a nivel curricular, no obligatorias nuevamente, representa el 8,57% (3) de los encuestados y remite de manera recurrente al trabajo final, vinculado al campo educativo, en el contexto del espacio curricular Núcleo Antropológico Educativo. En la misma línea, las experiencias extracurriculares que representan el 62,85% (22) remiten a las mismas áreas del campo profesional mencionadas por el estudiantado de 2º año. En este grupo clase el 11,4% (4) revela no tener experiencias vinculadas en el campo educativo, durante el desarrollo de su formación de grado.

Por último, las barras de color gris, muestran las variables de los IFP correspondientes al 4º año de la formación. Se puede observar que el 18,75% (3) de respuestas no vinculantes, mientras que el 81,25% (13) respondieron eficazmente. Del total de respuestas vinculantes el 12,5% (2) expresa haber tenido una experiencia curricular obligatoria, enmarcadas en las áreas de Trabajo de Campo I y Área del Sujeto II, correspondiente al ciclo lectivo 2019. El 6,25% (1) menciona una experiencia paracurricular, vinculada a la función de tutorías que ofrece la facultad de Humanidades y Artes. Del total de estudiantes encuestados, el 43,75% (7) expresa haber tenido experiencias extracurriculares, de los mismos tipos mencionados en los grupos de 2º y 3º año, mientras que el 18,75% (3) restante no cuenta con experiencias dentro de su campo profesional.

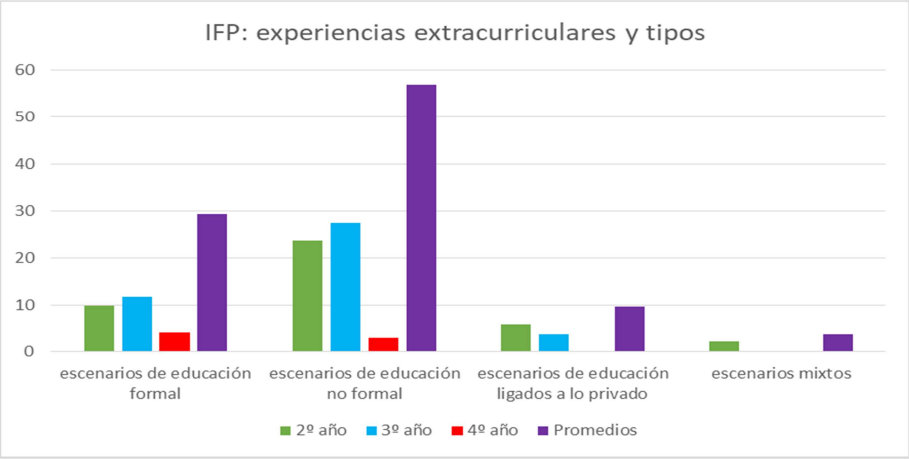
Del presente análisis se desprenden algunas conclusiones, de carácter provisorio, que dan cuenta del estado de situación actual de los IFP, de 2º a 4º año en este año 2020.

En primer lugar es interesante poner en discusión, a partir de las respuestas de los y las estudiantes, qué se entiende o qué comprenden los estudiantes por la diversidad de experiencias ligadas al campo profesional. El porcentaje de respuestas no vinculantes, que representan el 22,10% (21) de los encuestados, nos hace reflexionar acerca del significado polivalente con el que se devine un IFP y sus dimensiones. Cuando realizamos un corte transversal y lo desglosamos año por año, observamos que en 2º año los índices de respuestas no vinculantes son más altos a la media anteriormente mencionada, en 3º año baja de la media 4,92% y en 3º año vuelve a subir levemente, pero se mantiene debajo del índice promedio.

En relación a los IFP y sus dimensiones comprendemos, a la luz de los datos analizados, que la dimensión que se encuentra más consolidada en relación a las experiencias mencionadas por los y las estudiantes, remite a experiencias vinculadas con el campo de manera extracurricular 53,68% (51). En

este sentido nos interesa observar las subdimensiones que advierte dicha categoría de análisis.

Figura 3: Las experiencias extracurriculares en los IFP: sus tipos



En la figura 3 podemos advertir cuatro subgrupos (ver figura 2, barras de color violeta, indican el promedio). El primero de ellos, representa a los y las estudiantes que dicen establecer una vinculación al campo por medio de experiencias directas con la docencia en otros niveles del sistema educativo, es decir relacionados al ámbito formal de la educación (56,86%). El segundo refiere a aquellos cuyo contacto se esgrime en el marco de realización de tareas socio comunitarias y de participación en organizaciones barriales, es decir vinculado a la educación en diversos escenarios socioeducativos, ligados a lo no formal (29,41%). El tercer subgrupo se encuentra delimitado por aquellos que incursionan en la práctica docente brindando clases particulares a estudiantes de otros niveles, siendo estas experiencias de carácter aleatorio y con intervalos poco sostenidos en el tiempo, constituyendo experiencias aisladas y de tipo privado (9,80%). Por último, el cuarto subgrupo, de experiencias mixtas (3,92%) agrupa a aquellos estudiantes cuya experiencia extracurricular combina dos de los mencionados anteriores; siendo los más comunes los correspondientes al segundo y tercer subgrupo.

Por su parte las barras de colores, verde (2º año), celeste (3º año) y rojo (4º año) nos muestras los altibajos y fluctuaciones, de los diversos tipos de experiencias extracurriculares año a año, avanzando en la formación profesional. En el 2º año (barras verdes) y 3º año (barras celestes) se puede delimitar una recurrencia, en tanto el escenario con mayor porcentaje son los escenarios vinculados a lo no formal, seguidos por los escenarios formales, para continuar con los escenarios ligados a lo privado. En el caso de 2º continúa con escenarios mixtos. 4º año (barras de color rojas) tiene un índice más elevado en el tipo de escenario formal, luego no formal y no presenta en su tipificación otros tipos de escenarios.

Por su parte un 6,31% (6) de los encuestados representa a la categoría de experiencias curriculares. De ese total el 66,6% (4) son de tipo no obligatorias, es decir que su condición no es necesaria para la aprobación del espacio curricular. Los y las estudiantes que remiten a esa experiencia expresan haber realizado un primer acercamiento al ejercicio profesional en el marco del trabajo final propuesto por el Núcleo Antropológico Educativo (espacio curricular perteneciente al 2º año de la carrera). Por su parte el 33,33% (2) restante corresponde a experiencias curriculares obligatorias, para la aprobación del espacio curricular. Las experiencias que se mencionan en este punto corresponden a acercamientos al campo que se posibilitaron en torno a propuestas de las cátedras de Trabajo de Campo I y Área del Sujeto II (correspondientes al 3º y 4º año de la formación profesional).

Tan solo el 1,05% (1) de los y las estudiantes manifiesta haber realizado una experiencia vinculada a la dimensión paracurricular y se corresponde con el trabajo realizado en tutorías promovido por la facultad de Humanidades y Artes.

Sin embargo un 16,84% (16) de los encuestados refleja no haber tenido ninguna experiencia de contacto con el campo del cientista de la educación, llegado al 4º año de la formación.

5. Reflexiones finales

El año 2020 es inédito debido a la pandemia que está atravesando el mundo con el COVID-19. Este contexto ha condicionado, en cierto modo, el acercamiento de los estudiantes, a diversas experiencias que posibilita a los estudiantes su inmersión en el campo preprofesional.

Los datos expuestos capturan, al igual que una fotografía, el estado de situación actual de los IFP en la carrera de Ciencias de la Educación. Es por este motivo que esta línea de acción debe continuar presente en el Espacio de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación, lograr la profundización de la temática y comprender de manera más holística el cuadro de situación completo.

En la coyuntura que está atravesando la Escuela de Ciencias de la Educación, en vinculación a la revisión del plan de estudios, los IFP deben ser redefinidos y se debe repensar la forma en la que se llevarán adelante las instancias de formación práctica ligadas a las diversas áreas de vacancia, de interés de los propios estudiantes y atendiendo a la demanda del mercado laboral. A la luz de los resultados arrojados en este trabajo de investigación vale la pena preguntarnos: ¿seguiremos pensando los procesos de formación en clave académica o estaremos listos para dar un salto significativo hacia una concepción de formación más integral?

En este marco es necesario reabrir el debate en torno al significado y a la relevancia que queremos otorgarle al conocimiento práctico en la formación profesional de los cientistas de la educación y a la vez analizar cuáles serán las modalidades más acertadas para generar espacios de socialización profesional que reviertan la flexibilidad e integralidad.

En este sentido, los IFP constituyen una impronta polivalente y lo suficientemente permeable para reflexionar acerca de la relación existente entre el conocimiento práctico y la inserción preprofesional en el marco de la universidad. De esta forma el diseño de los IFP debería comenzar por los posibles perfiles y tareas profesionales a desempeñar por los futuros licenciados o diplomados. Esto conllevaría a pensar diferentes escenarios de acción donde se describa a los protagonistas, las acciones a desarrollar, los posibles problemas (imprevisibilidad), guión y espectadores.

Los aportes teóricos desarrollados en este escrito sientan la base para la concreción de la tercera fase de investigación, en ella se pretende, por medio de un trabajo de campo y a partir del análisis de datos provenientes de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, profundizar el conocimiento acerca de los IFP en la carrera de Ciencias de la Educación.

Teniendo presente el análisis realizado, será necesario (re) significar el valor de los Itinerarios de Formación Práctica y continuar en la búsqueda de posibles alternativas acerca de qué sucede en la formación profesional de los Profesores y Lienciados en Ciencias de la educación en vinculación al acercamiento al campo pre-profesional.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo: Buenos Aires.

Cantero, D. y Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*. (34), *136*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Cubo de Seberino, L. (Coord.) (2015). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Buenos Aires: Comunicarte.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós Ibérica: Buenos Aires.

Davini, M.C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós: Buenos Aires.

Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Procesos.

Follari, R. (2010). El currículum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol 1. No. 2. 20-32.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea.

Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los formadores en Prácticas Profesionales. *Actas de Symposium sobre el Practicum*. POIO-Pontevedra. 49-

Spiegel, G. (2006). La historia de la práctica: Nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico. Ayer, (62), 19-50. Disponible en: www.jstor.org/stable/41324970

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. et al. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana: Buenos Aires. 161-178.

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Ciencias de la Educación (1985). Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación.

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos* (39), *158*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400186#B13

Yedaide, M.M. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 4.no. 4. 43-55. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/2041/2499

Zabalza, M.A (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2002). *Formación del docente universitario. La enseñanza universitaria*. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. *Actas del Symposium sobre el Practicum,* 19-33. Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M.A. (2008). *Los planes de estudio en la universidad. Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Joaquín Gairín y Serafín Antúnez. WK educación.

Zabalza, M.A. (2013). *El prácticum y las prácticas en las empresas*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 5

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS/AS GRADUADOS/AS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE ROSARIO DURANTE EL PERIODO 2015-2019

Joaquín Gaspar Paul

1. Introducción

De acuerdo con el Plan de estudios de la carrera en Ciencias de la Educación, el perfil del/a graduado/a de la Licenciatura y el Profesorado es considerado como un/a profesional capacitado/a para actuar en el campo de la educación formal, no formal e informal. El rol y el respectivo perfil del/a licenciado/a y profesor/a en Ciencias de la Educación está determinado por una serie de incumbencias que, de acuerdo con la Resolución 2785 -anexo-, algunas son las siguientes: Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y micro-educativo, para la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia; Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos y culturales; Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de los distintos roles educativos; Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional; Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales; Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias; Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa; Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia; Ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; entre otras.

Siguiendo de cerca las incumbencias y considerando su gran amplitud, se desconoce de forma sistematizada el desempeño laboral del/a graduado/a en Ciencias de la Educación. En líneas generales, se conoce que un gran número de graduados/as está inserto en el ámbito laboral como docente en los niveles educativos secundario, terciario y universitario. Puede considerarse que una de las causas de este desconocimiento tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes, una vez egresados, dejan de tener un vínculo con la facultad. Son muy pocos quienes continúan su carrera académica dentro de la institución, lo que nos da un marco muy limitado para registrar los ámbitos de trabajo de estos/as graduados/as. Planteada esta situación aparecen algunos interrogantes: ¿cuál es el estado actual de la inserción laboral del cientista de la educación? ¿Cuáles son los campos laborales más predominantes? ¿Cuáles son

las áreas de investigación en las que se desempeñan? ¿Cuál es la inserción laboral más inmediata del cientista de la educación? ¿Qué campos laborales se destacan en el ámbito formal educativo? ¿Y en el no formal?

En este sentido, conocer el estado actual de la inserción laboral permite lograr una sistematización y un registro de los/as graduados/as en profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. Dicho registro nos va a permitir generar nuevas redes de trabajo en conjunto entre los/as graduados/as y la Escuela de Ciencias de la Educación y crear una base de datos estadísticos que señale los ámbitos laborales más recurrentes y los menos recurrentes. Asimismo, la utilización de estos datos y registros posibilita la reflexión, estructuración y reestructuración del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación y la consiguiente oportunidad de proyectar nuevas prácticas preprofesionales en ámbitos laborales antes no conocidos.

Para lograr estos objetivos es necesario, en primera instancia, recolectar información al respecto en la Escuela de Ciencias de la Educación y en la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER) en un recorte de estudiantes graduados/as durante el periodo 2015-2019. Para ello elaboramos un formulario a ser completado por los/as graduados/as con el objetivo de recolectar información acerca de su trayectoria como cientistas de la educación.

2. Marco teórico

La Pedagogía y las Ciencias de la Educación se encuentran en una disputa epistemológica que a lo largo del tiempo ha puesto a la pedagogía en un lugar de no válida como la episteme que subyace los fundamentos educativos al no considerarse una ciencia, al tener un campo de acción más bien "práctico" dando cabida a la cientificidad de "las Ciencias de la Educación". Es decir, la pedagogía ha sido determinada, más bien, al campo de estudio de la acción práctica de la educación. Esta situación deviene posteriormente en la discusión acerca de si la pedagogía es o no una ciencia que le permita abordar las cuestiones educativas desde sus raíces más fundamentales y no quedarse reducida a su carácter práctico. Ante esta situación problemática de carácter epistemológico surgen las Ciencias de la Educación con una impronta cientificista de estudio sobre las diversas cuestiones educativas. A partir de esta lucha epistemológica sobre a quién le pertenece el campo de la acción educativa surgen interrogantes que nos conducirán a esclarecer algunas nociones al respecto. ¿Qué se entiende por Pedagogía? ¿Qué significa Ciencias de la Educación? ¿Es lo mismo hablar de Ciencia de la Educación que de Ciencias de la Educación? ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?

Un primer acercamiento a la noción de pedagogía es que comúnmente se la define indistintamente con educación. En su origen etimológico, la palabra pedagogía deriva del griego *"paidos"* que significa "niño" y *"egein"* que significa "guiar". Sin embargo, claramente la pedagogía no solo involucra a niños/as y adolescentes, sino también a adultos. El origen de la pedagogía como conocimiento autónomo y sistematizado surge a finales del S. XIII y comienzos del S. XIX. A lo largo de este periodo algunas posiciones y consideraciones acerca de la pedagogía como saber estuvieron desarrolladas por los siguientes teóricos: Comenio; Pestalozzi (1746-1827); Herbart (1776-1841); Dilthey (1833-1911) y Claparede (1873-1940).

En la actualidad, de acuerdo con los postulados teóricos de Zuluaga (2003), la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. Es decir que la pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan de conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza.

Por su parte, las Ciencias de la Educación aparecieron a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una ciencia. Las Ciencias de la Educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel micro como macro educativo. En el momento de su constitución, dichas disciplinas fueron, entre otras, las siguientes: pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, etc.

Con el avance de las ciencias auxiliares se produjo lo que Vega Román (2018) denomina "autonomización de las ciencias"; por consiguiente, se desvaloriza la pedagogía, comienza a desprestigiarse y su contenido se reduce al hacer. Las "Ciencias de la Educación" a diferencia de la "pedagogía" abarcan el problema educativo desde múltiples objetos y metodologías, debido en parte al afán especializado y también al interés que otras disciplinas mostraban por las cuestiones educativas (sociología de la educación, antropología de la educación, política educacional, etc.), surgiendo, en consecuencia, múltiples enfoques que comenzaron a exigir un espacio propio. Es decir que lo que sucedió fue que las diversas ciencias que enmarcaban las Ciencias de la Educación comenzaron a considerar a la educación como campo propio de sus estudios.

No es difícil distinguir, a propósito de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía, la pluralidad de objetos y de métodos para conceptualizar. La educación es para unos el objeto de la Pedagogía; en cambio para otros la educación como fenómeno social complejo es el objeto de las Ciencias de la Educación; el aprendizaje es la razón de ser de la enseñanza para no pocas corrientes pedagógicas, y para otras lo es el conocimiento. Pero en todo caso las definiciones giran entre enseñar y aprender o enseñar y conocer.

En cuanto a los métodos, es también amplio el conjunto de disciplinas en que se apoyan las Ciencias de la Educación y la Pedagogía; entre las más utilizadas por las diversas corrientes están la psicología, la sociología, la biología, la antropología, la estadística, la lingüística, la cibernética. La pluralidad de objetos es tan amplia o el objeto definido es tan vasto, que en cada articulación de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación con otra disciplina, aflora un objeto al cual se le aplica un método diseñado en tal disciplina para llevar a cabo conceptualizaciones y aplicaciones.

El reemplazo de la pedagogía por las Ciencias de la Educación tuvo lugar a lo largo del S.XX. Zuluaga (2003) sostiene que este reemplazo produjo lo que él denomina un "enrarecimiento" de la pedagogía, entendido como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza. Dicho enrarecimiento, al decir del autor, trae consecuencias sobre la formación de maestros en muchos aspectos: a) la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental como eje de la formación de la docencia; b) la práctica docente como simulacro escindida de la teoría y, c) por último, la imposibilidad para el docente de pensarse a sí mismo.

Estas líneas teóricas siguen siendo, en la actualidad educativa, un punto de debate y reflexión que no se agota en esta instancia. En nuestra investigación, la discusión que presentamos acerca de las características y disputa epistemológica entre las "Ciencias de la Educación" y la "pedagogía" es de carácter reducido a los fines de encuadrar nuestro propósito.

En lo que respecta a nuestro tema, delimitar el campo de las Ciencias de la Educación de acuerdo a sus bases epistemológicas, sus características y su campo de estudio, nos permite, a su vez, señalar los posibles campos laborales de los profesionales en esta disciplina.

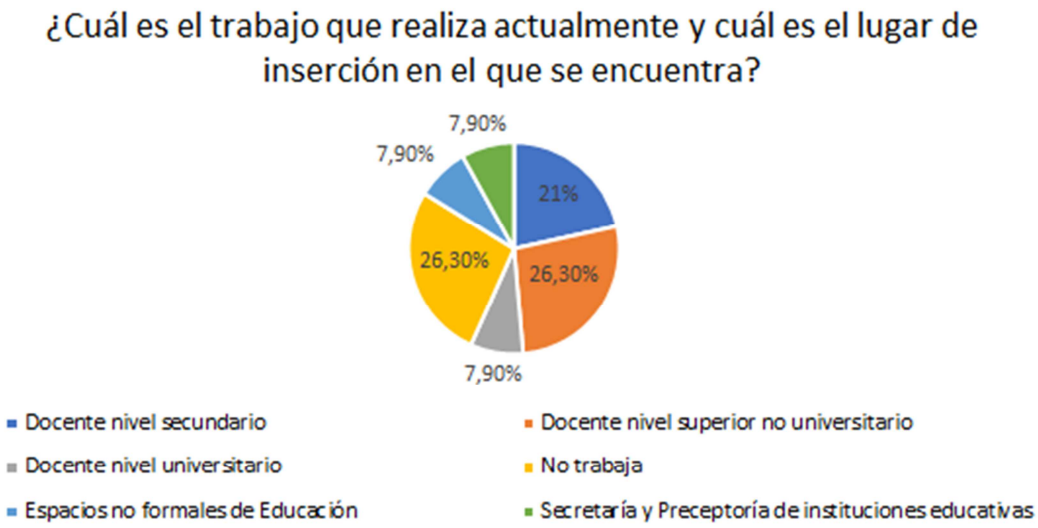
3. Metodología

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron encuestas en formato virtual y entrevistas de carácter informal dirigidas a los/as graduados/as en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. En ambos instrumentos se explicitan las siguientes preguntas principales: ¿Cuál es el trabajo que realiza

actualmente y cuál es el lugar de inserción en el que se encuentra? ¿Se encuentra trabajando en algún proyecto de investigación? ¿En qué consiste el proyecto? ¿Qué rol y tarea lleva a cabo? El tiempo establecido para la recolección de datos fue de aproximadamente un mes, entre julio y agosto del año 2019.

El análisis de la información obtenida se llevó a cabo mediante la indagación de cada uno de los datos obtenidos. En primera instancia, se describieron y detallaron los espacios de inserción laboral en los cuales se encuentran los/as Cientistas de la Educación. En una segunda instancia, se analizaron los resultados junto con las incumbencias detalladas en Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes - UNR para determinar cuántas y cuáles de ellas se ven reflejadas en los ámbitos reales de inserción laboral. A su vez, siguiendo el mismo propósito, se analizaron los resultados en comparación con el decreto N°1760/1988 (Resolución Ministerial 178/2001) determinado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Dicho decreto explicita las incumbencias y competencias del Profesorado en Ciencias de la Educación para los niveles de enseñanza media y media para adultos.

Figura 1. Porcentajes de inserción laboral de los/as cientistas de la educación.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Porcentajes de cientistas de la educación en proyectos de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de datos

Antes de comenzar con el análisis de los datos es preciso mencionar, previamente, que se enviaron un total de 70 encuestas en formato virtual correspondientes a 70 graduados/as, de las cuales sólo fueron respondidas 33. Además, para ampliar la recogida de datos, se realizaron 5 entrevistas en formato virtual que constaban de las mismas preguntas principales que los cuestionarios.

De acuerdo a los datos y la información obtenida a través de las encuestas y las entrevistas informales (Figura 1) se devela que el 26,3% de los/as graduados/as de las últimas cohortes (período 2017-2019) no se encuentran insertados en el campo laboral específico. Para suplir esta situación-problema, las/los egresados/as responden que tienden a la búsqueda de otras alternativas. Una de ellas, la más inmediata y recurrente, son las clases particulares para todos los niveles educativos a través de la difusión y uso de las redes sociales. Otra de las alternativas recurrentes es la solicitud de adscripciones a espacios curriculares dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. Estos datos señalan que existe una gran dificultad en el acceso al campo laboral a mediano y largo plazo para los recién graduados.

Siguiendo con nuestro análisis, se observa que la línea principal de inserción laboral del cientista de la educación en espacios formales es el campo de la docencia. Dentro de los niveles del sistema educativo nacional, el 21% se encuentra en ejercicio en el nivel secundario. Este nivel aparece, en la mayoría de los casos, como la puerta de ingreso al ámbito laboral. Los encuestados señalan que las materias que dictan en el nivel secundario son las siguientes: Formación Ética y Ciudadana, Construcción de ciudadanía e identidad,

Problemática Educativa y Filosofía. Dichas materias coinciden con las incumbencias del profesor en Ciencias de la Educación para la enseñanza del nivel medio implementadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe a través del decreto N° 1760/1988 Res. Ministerial 178/2001.

La inserción laboral en el nivel superior universitario y no universitario también se hace presente en las encuestas. En referencia al nivel superior universitario se observan algunas adscripciones y desempeños docentes (5%) en varios espacios curriculares específicos de la carrera de Ciencias de la Educación. Es necesario aclarar que las adscripciones son inserciones de carácter no remunerado.

En cuanto al nivel superior no universitario los datos señalan que el 26,3% se encuentra en ejercicio docente en este nivel. Los/as informantes responden que las materias que dictan en los Institutos de Formación Docente son las siguientes: Didáctica General; Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial y Didáctica de la educación inicial; Pedagogía; Taller de Práctica, Práctica de Investigación; Didáctica y Curriculum.

Al llegar a este punto de análisis, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es necesario destacar que un 26,3% de los encuestados no trabajan en un único establecimiento educativo y nivel de enseñanza. Al contrario, trabajan de forma paralela en diversas instituciones educativas y en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo nacional.

Con respecto a la inserción laboral en espacios no formales de educación las encuestas arrojan solo unos pocos resultados (equivalentes al 7,9%) donde se puede observar cupos laborales en Museos, Centros de Estudios y talleres dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social.

La inserción laboral del/a cientista de la educación no se agota en estas instancias ya que la mitad de los encuestados señalan que se encuentran realizando proyectos educativos e investigaciones en diversos centros de estudio y equipos de investigaciones (Figura 2). Algunas de los proyectos e investigaciones señalados por los/as informantes tienen que ver con: el desarrollo de Tesinas de grado; la práctica profesional en Asesoramiento Pedagógico; el sostenimiento de la matrícula de los ingresantes al Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas; relevar las prácticas de enseñanza para la escritura de tesis de posgrado y su efectividad para resolver las dificultades; Beca Doctoral IRICE-CONICET y Proyecto de Investigación de la cátedra Núcleo Socio Educativo sobre la transición Escuela Secundaria-Universidad.

Por último, si tomamos en consideración el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes - UNR para cotejar las incumbencias de los profesionales con el muestreo de datos

obtenidos, podemos observar que el Plan de estudio determina un numeroso listado de incumbencias y competencias laborales. Sin embargo, en las encuestas solo se observan algunas de ellas. Por ejemplo, el Plan de estudios explícita como una de las primeras incumbencias: "*Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y micro-educativo, para la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia*". Este punto, considerado como uno de los más pertinentes en las competencias e incumbencias del/a cientista de la educación, llama la atención que no aparece reflejado en las encuestas.

5. Conclusión

A modo de conclusión podemos afirmar que, dentro de la amplia gama de incumbencias y competencias del/a cientista de la educación, la docencia aparece, fuertemente, como la principal inserción laboral de los profesionales. El ejercicio de la docencia se encuentra en los niveles de enseñanza media, terciaria y universitaria. Los espacios no formales de educación aparecen en segundo plano con muy poca presencia de cientistas de la educación en estos ámbitos de trabajo. Por último, es escasa o casi nula la participación de los cientistas de la educación en la elaboración y desarrollo de diseños curriculares en todos los niveles educativos. En líneas generales, podemos sostener que en el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación se esgrimen una gran lista de incumbencias y competencias, ya enumeradas al comienzo de este capítulo. entre las cuales se encuentran, además de ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo las siguientes: Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y micro-educativo, para la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia; Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos educativos y culturales; Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de administración educacional; Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica; Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de los distintos roles educativos; Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos; Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos y realizar acciones de prevención y asistencia psicopedagógica, destinados a personas con dificultades de aprendizaje; Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional; Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos; Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales; Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional; Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a personas con necesidades especiales. Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones

educativas y comunitarias; Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades; Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social; Asesorar para el diseño y planeamiento de los espacios y de la infraestructura, destinados a actividades educativas, recreativas y culturales.

Teniendo en cuenta las incumbencias mencionadas anteriormente, los datos obtenidos revelan que los cientistas de la educación se encuentran insertados en los siguientes ámbitos laborales, entre ellos se destacan: Ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo; Programa de Formación de Escuela Abierta (Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de los distintos roles educativos); Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa; Docente de apoyo para personas con discapacidad (Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a personas con necesidades especiales); y, por último, tallerista en la Dirección de Juventudes de la Secretaría de Desarrollo Social (participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades).

El presente estudio no solo posibilita un acercamiento y un conocimiento del campo laboral del/a cientista de la educación, sino que también proporciona datos y resultados relevantes que favorecen a la reflexión acerca de la formación profesional del cientista de la educación. Permite, a su vez, repensar su función social en la sociedad actual. Los resultados y conclusiones de esta investigación no se agotan en esta instancia. A partir del análisis de los datos obtenidos surgen nuevos interrogantes que pueden ser abordados en futuras investigaciones. Al decir, no preguntamos: Las incumbencias y competencias de los/as cientistas de la educación prescriptas en el Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, ¿son acordes a las demandas laborales actuales? ¿Existe alguna incompatibilidad entre las normativas provinciales y nacionales respecto a las incumbencias en la formación? ¿Cuáles son las problemáticas que subyacen al tardío ingreso laboral de los/as recién graduados/as?

Referencias bibliográficas

Best, F. (1988). Los avatares de la palabra "pedagogía". *Revista Perspectivas, 66*, 163-172. UNESCO.

Sanjurjo, L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa, 8*, 59-69.

Vega Roman, E. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe, 7,* 56-62

Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A. Restrepo, S y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y cultura, 100*, 94-99. Cooperativa Editorial Magisterio de Colombia.

CAPÍTULO 6

AMPLIANDO HORIZONTES: EL LUGAR DE LOS IDIOMAS EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Eugenia Talavera

1. Introducción

El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación se encuentra vigente desde 1985, año de creación de la carrera, que comprende tanto el Profesorado como la Licenciatura. Su contexto de creación estuvo signado por la recuperación de la democracia en Argentina (1983) lo que puede verse plasmado en algunos pasajes del Plan de Estudios que aluden a la consideración de la actividad del graduado en un marco político-democrático o al comportamiento democrático que se espera del estudiante. Además, se destaca entre las incumbencias del título, la posibilidad de realizar un análisis crítico de la realidad a fin de poder interpretar e intervenir sobre la misma. En relación a la noción de realidad que se contempla en el Plan de Estudios esta se caracteriza como: "(...) histórica, dinámica y dialéctica, en el marco de un proyecto políticoeducativo democrático" (1985, p. 13). En este sentido, el carácter abarcativo del Plan de Estudios busca fomentar la autogestión individual y grupal de sus egresados y egresadas en lugar de imponer un perfil específico. Es decir, se proponen objetivos lo suficientemente abarcativos para que puedan funcionar a modo de orientación para las diferentes cohortes.

En cuanto a su organización, el Plan de Estudios cuenta con Ciclo Básico, compuesto por materias que introducen las diversas perspectivas epistemológicas que se abordarán a lo largo de la carrera y que son comunes a otras carreras de la misma facultad; y un Ciclo Superior, constituido por tres núcleos y áreas. Así, la formación de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación no cuenta con asignaturas en el sentido tradicional sino que propone una organización de los contenidos más amplia e integral.

Teniendo en cuenta el contexto de creación de la carrera consideramos que en muchos aspectos, como su organización curricular, el Plan de Estudios propone una visión de avanzada. Sin embargo, la contemporaneidad demanda otros elementos presentes en la formación de los y las estudiantes en Ciencias de la Educación a fin de hacer frente a los desafíos educativos que se presentan actualmente.

En las últimas décadas la educación en general y la educación superior, en particular, se vio atravesada por la globalización y, en este sentido, por la internacionalización. Dicho término ha sido caracterizado como polisémico en

tanto ha recibido y recibe diversas significaciones de acuerdo a su contexto de aplicación. En este sentido, la internacionalización de la educación superior (Knight, 2012) ha demandado a las universidades considerar la dimensión global e internacional en la formación de sus estudiantes. De esta manera, se han acrecentado las becas de movilidad, intercambio y estancias de investigación, entre otras estrategias dirigidas a fomentar la internacionalización de la educación superior en la formación de grado y posgrado.

De esta manera se explicita en el Plan de Internacionalización 2011/2015 de la Universidad Nacional de Rosario en relación a la internacionalización de la educación superior: "A través de ella, tienden a formalizarse los beneficios de la cooperación internacional para la comunidad universitaria en general. Constituyendo un desafío de transformación institucional integral, sistemático y planificado que interpela al conjunto de la comunidad académica". A su vez, el documento destaca el rol que posee el conocimiento como capital en una sociedad que concibe a la educación como un factor determinante en los procesos de producción y distribución tanto en términos de bienes sociales como económicos y culturales. En este contexto, nos proponemos reflexionar acerca del lugar que ocupa el conocimiento de idiomas. .

El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación posee un contexto de creación que tiene más de 30 años, actualmente la complejidad de la realidad educativa demanda la atención a desafíos que no estaban presentes al momento de sanción del Plan. Entre estos desafíos encontramos los planteados por la internacionalización de la educación superior que, desde la perspectiva del conocimiento de idiomas, demanda una formación que pueda enriquecerse a partir del vínculo entre lo global y lo local, contemplando las diferencias lingüísticas no como un obstáculo sino como una forma de fortalecer las habilidades para una comprensión más cabal de la realidad educativa. Asimismo, dicho conocimiento también implica la posibilidad de desarrollar el trabajo de forma cooperativa en un marco internacional.

En este sentido, consideramos pertinente indagar información acerca del perfil del estudiante en Ciencias de la Educación, desde la perspectiva del conocimiento de idiomas, en tanto herramienta para poder reflexionar sobre la realidad educativa y transformarla. A fin de llevar a cabo esta tarea nos parece pertinente explorar el complejo vínculo entre lenguaje y realidad a partir del análisis de una experiencia llevada a cabo por estudiantes de Trabajo de Campo I. Esta experiencia consistió en la realización de entrevistas a estudiantes de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR). Se llevó a cabo en el marco del proyecto "Una investigación sobre la resiliencia académica en estudiantes brasileños de Medicina en Rosario", una investigación binacional

que dirige la Dra. María Isabel Pozzo junto a la Dra. Melissa Morgan de la Universidad de California en Santa Barbara.

A partir de una encuesta a los y las estudiantes de Ciencias de la Educación que participaron de la realización de las entrevistas, pudimos obtener información relevante para problematizar el vínculo entre lenguaje y realidad, atendiendo a las herramientas con las que cuentan en su formación para hacer frente a una instancia de intercambio con hablantes de otro idioma.

2. El complejo vínculo entre lenguaje y realidad

El lenguaje cumple un rol central en el proceso de constitución subjetiva y a su vez, posee una estrecha relación con el medio (Vigotsky, 1988). En tanto formamos parte de una comunidad de hablantes vamos introyectando distintas pautas culturales, entre las cuales encontramos tanto los elementos lingüísticos como aquellos elementos no lingüísticos (Bronckart, 2004). A su vez, un hablante se encuentra en contacto con hablantes de otras lenguas ya sea a partir de la interacción directa o a través del acercamiento a objetos culturales mediados por el lenguaje, como es el caso de las producciones fílmicas o literarias. De esta manera, un hablante está expuesto a diversas variedades lingüísticas e idiomas que afectan su forma de vincularse con su propia lengua. En este sentido, Rotaetxe (1990) señala que aquellas palabras que el hablante no es capaz de rastrear en su idioma, son tomadas como préstamos de otros con los que está en contacto. Asimismo, la autora señala la necesidad de pensar a la lengua como un producto que no permanece uniforme a través del tiempo sino que sufre modificaciones en base al uso que sus hablantes hacen de ella.

Así, cuando un hablante aprende otra lengua no solo aprende los elementos lingüísticos que la componen sino también sus pautas culturales, tradiciones y otros elementos no lingüísticos que configuran la idiosincrasia de la lengua a aprender. Es decir, no solo incorpora los elementos que hacen de la lengua un código -como la gramática y el vocabulario- sino que también es necesario pensar en esa lengua en conjunto con las prácticas sociales que la complementan (Díaz, 2013). Además, pone en foco de reflexión los conocimientos del hablante sobre su propia lengua en tanto la utiliza de referencia y término de comparación. De esta manera, los idiomas entran en un interjuego que favorece la reflexión que el sujeto tiene de la realidad a partir de la expansión de sus fronteras lingüísticas. Dicha expansión también implica el desarrollo de una conciencia cultural que permita entender que el idioma y la cultura ajena-como los propios- son mutables, plurales y cambiantes.

Siguiendo esta línea y de acuerdo a lo postulado en el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, sus estudiantes cuentan con una formación que privilegia la dimensión argentina y latinoamericana a la hora de

reflexionar sobre la realidad educativa. Sin embargo, dicho Plan -como se mencionó *ut supra*- concibe a la realidad socio-educativa como dinámica y dialéctica. En este marco, cabe destacar que los idiomas modernos se encuentran ausentes en la organización curricular de la carrera en cuestión lo que implica una restricción en el acceso de sus estudiantes a diversas convocatorias de intercambio o movilidad en el extranjero que permitirían entrar en contacto con otras realidades educativas, así como también a bibliografía o instancias de socialización que requieran el conocimiento de idiomas como condición *sine qua non* de participación. En este sentido, resulta pertinente contemplar el vínculo existente entre lo global, lo continental y lo local atendiendo a los desafíos propuestos por la internacionalización de la educación superior. Para llevar a cabo dicha tarea consideramos que el conocimiento de idiomas puede contribuir a lograr una mirada más cabal de la realidad educativa que deberán estudiar e intervenir los profesionales en Ciencias de la Educación.

3. Hacia la construcción de puentes culturales: análisis de la experiencia de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación frente a un hablante de otra lengua

Para poder analizar el perfil de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación desde una perspectiva que contemple los idiomas fue necesario realizar una encuesta a estudiantes de Trabajo de Campo I, perteneciente al tercer año de la carrera. En el marco del proyecto "Una investigación sobre la resiliencia académica en estudiantes brasileños de Medicina en Rosario", los y las estudiantes realizaron una entrevista a estudiantes de la carrera de Medicina (UNR) acerca de su experiencia como estudiantes extranjeros. Este proyecto se basa en el estudio del crecimiento exponencial de estudiantes brasileños en la Universidad Nacional de Rosario, que constituyen el grupo más significativo en términos numéricos de estudiantes extranjeros en dicha universidad. Teniendo en cuenta este proceso de migración estudiantil, se plantea el concepto de resiliencia académica como eje del proyecto mencionado. En este contexto, los y las estudiantes de Trabajo de Campo I realizaron un primer acercamiento a la entrevista como técnica privilegiada de recolección de datos de la metodología cualitativa, a través de su realización a estudiantes brasileños de la carrera de Medicina. *A posteriori,* se realizó una encuesta para conocer sus impresiones acerca de esta experiencia desde una perspectiva que contemple el conocimiento de idiomas.

La encuesta realizada constó de cinco preguntas en las que se solicitó una reflexión acerca de la experiencia realizada. Los siguientes enunciados conformaron la encuesta:

- Durante la entrevista ¿sentiste alguna dificultad para entender al/a entrevistado/a vinculada a tratarse de un/a hablante de otra lengua?
- En caso de responder afirmativamente, detallá cuáles fueron las dificultades y cómo se solucionaron.
- Pensá en algún pasaje de la entrevista en el que se te haya dificultado ser comprendido/a por el/la entrevistado/a. Describí la situación indicando cómo lo solucionaste.
- ¿Qué sentís que te aportó la experiencia de entrevistar a un/a estudiante extranjero a tu formación universitaria?
- A partir de tomar contacto con estudiantes brasileños: ¿Te despertó interés por estudiar el portugués? Comentá tus razones.

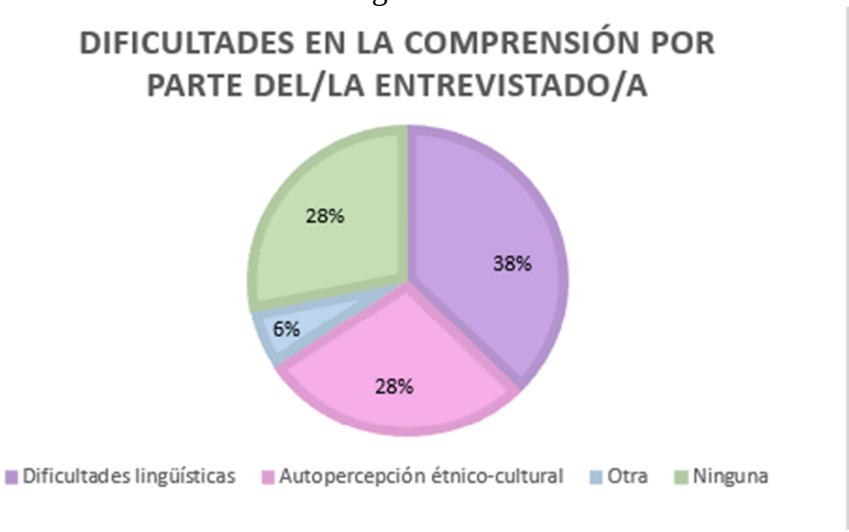
En relación a la primera pregunta, solo un 12,5% de los y las encuestadas señalaron haber tenido alguna dificultad vinculada a entrevistar a un hablante cuya lengua nativa no era el español. Sin embargo en las respuestas siguientes se pueden observar que las dificultades que se encontraron están relacionadas a dificultades lingüísticas, como la ausencia del término exacto en español o en portugués que debieron ser subsanadas mediante la reformulación, sea de una parte o de la otra. Es decir, a pesar de la falta de reconocimiento por parte de los y las estudiantes de la dificultad lingüística como tal en una primera instancia, en las preguntas siguientes fue posible recuperar la presencia de estas dificultades en el desarrollo de las entrevistas.

Por otro lado, en relación a la pregunta acerca de dificultades en la comprensión a lo largo de la entrevista, mientras 28% estudiantes afirmaron no haber tenido ninguna dificultad, 72% respondieron haber tenido dificultades. Estas pueden dividirse en dificultades lingüísticas, asociadas al uso de un léxico específico y a la formulación de los enunciados en la propia lengua; dificultades asociadas a la autopercepción cultural y étnica del entrevistado/a, que formaba parte del cuestionario a realizar y a dificultades asociadas a la conectividad. (ver Figura 1).

En relación a las dificultades señaladas podemos destacar que, como mencionamos anteriormente un idioma no solo está compuesto por elementos lingüísticos propiamente, como la gramática y el vocabulario sino que también es necesario considerar las pautas culturales que funcionan de base a la idiosincrasia y prácticas culturales de esa comunidad lingüística. En este sentido, podemos observar que la dificultad para comprender la pregunta sobre la autopercepción étnico-cultural está en estrecha relación con la falta de comprensión de esa noción ya sea por parte de quien realiza la entrevista sobre este tema como por parte de quien es entrevistado o entrevistada. En una de las respuestas, se puede observar esta dificultad: "Al entrevistado le costó comprender cuando le preguntamos acerca de su etnicidad autopercibida.

Entonces buscamos en Google otra alternativa de poder preguntar y tratamos de explicarle lo que nosotras entendíamos.". De esta manera, las personas que realizaron la entrevista debieron realizar una búsqueda para poder explicar la noción.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la pregunta acerca de la etnicidad autopercibida generó incomodidad a quienes llevaron adelante la entrevista, "Nos costó que nuestro entrevistado entienda, en el cuestionario demográfico, en que etnicidad se autopercibía, primero porque la pregunta era un poco incómoda, al igual que el género y segundo porque nuestro entrevistado no comprendió la palabra y al ser una pregunta un poco incómoda no insistimos mucho en que la respondiera". En este sentido, se optó por no insistir en la respuesta, en otros casos, se utilizó la reformulación, el parafraseo y hasta la propia experiencia para facilitar la comprensión, "El entrevistado no comprendía el punto referido a la etnicidad autopercibida. Lo resolvimos dando un ejemplo con respecto a nosotras y la manera en la cual nos autopercibíamos".

En vinculación con la pregunta acerca de los aportes que les había brindado la experiencia de entrevistar a un estudiante de otro país, una considerable cantidad de estudiantes señalaron que la experiencia les brindó aportes tanto en lo personal como en su formación académica, mientras que una minoría señaló que en tanto no era la primera vez que trabajaba con estudiantes de Brasil, esta experiencia no le fue significativa. Asimismo, entre los aportes se destacan aquellos vinculados con la posibilidad de conocer la realidad de la educación superior en otro país, la valoración de la realidad educativa argentina contemplando su gratuidad y libre acceso y, por otro lado, la posibilidad de ampliar su formación en relación a las técnicas de recolección de datos, entre ellas, la entrevista. (Ver Figura 2) En relación a este último punto,

cabe destacar que este constituye un primer acercamiento en la organización curricular de la carrera para los y las estudiantes a un proyecto de investigación en términos de participación activa.

Figura 2

Fuente: Elaboración propia.

También resultan relevantes las menciones realizadas en torno a la empatía que pudieron desarrollar para con las experiencias de resiliencia académica de los y las estudiantes entrevistadas. Además, se destacó que la formación académica debería contemplar las situaciones de enseñanza con estudiantes extranjeros: "Creo que me permitió tener una mirada más amplia de la situación de ellos en nuestro país y poder pensar desde nuestro futuro rol de cientistas y docentes cómo abordar casos en los que los estudiantes vienen de otros lugares". Asimismo, se destacó la motivación en términos de la apertura que permiten las intervenciones académicas al trabajo cooperativo así como el vínculo entre lo universal y lo local: "Fue muy motivador, me aportó una nueva mirada hacia un sector universitario que de mi parte no contemplaba. También me aportó, mayor comprensión de las dificultades que afrontan. Y desnudó para mí, como desde lo académico y lo científico-espacios de abordaje universal- se pueden establecer puentes culturales."

Al ser consultados acerca de si esta experiencia despertó su interés en el idioma portugués, los y las estudiantes respondieron de forma afirmativa en un 50% y de forma negativa en un 50%. En este sentido, quienes respondieron afirmativamente destacaron que estudiar el idioma es una deuda pendiente o una actividad postergada que contribuiría a su formación, mientras que otros y otras señalaron que debieron elegir entre la formación académica y una formación en idiomas. "Siempre tuve interés en aprender portugués, pero he preferido otros caminos que me interesan más, como lo es lo educativo". De esta manera, se puede observar una separación entre la formación académica y

el conocimiento de idiomas. En relación a quienes respondieron negativamente, cabe señalar que en su mayoría argumentaron que les interesaría aprender un idioma pero no el portugués en particular.

En sintonía con esta pregunta, en la siguiente se solicita su opinión acerca de la ausencia de idiomas en el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación. La totalidad de las y los estudiantes encuestados estuvieron en desacuerdo con esta ausencia en la organización curricular de la carrera. Algunos y algunas señalaron la necesidad de contar con una formación que contemple a los idiomas en su organización a fin de garantizar el acceso a bibliografía en otros idiomas, principalmente en inglés, la posibilidad de realizar experiencias académicas en el exterior y recibir a estudiantes de distintas partes del mundo. Por otro lado, también se planteó la necesidad de considerar el carácter optativo de los mismos para no congestionar la carga horaria que posee la carrera en los primeros años de cursado. Asimismo, también se reconoce la importancia de considerar el contexto signado por la globalización y el rol de que los idiomas cumplen en el mismo a la hora de reflexionar sobre la inclusión de los idiomas en la formación de Ciencias de la Educación. "La carrera de Ciencias de la Educación es muy abarcativa en todos sus aspectos aunque adquirir conocimientos acerca de otros idiomas nunca está de más, sobretodo en estos tiempos de globalización".

De esta manera, se reconoce la importancia de contar con una formación que contemple el conocimiento de idiomas en su organización curricular para responder a los desafíos propios de la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) y garantizar una formación integral capaz de articular lo global con lo local.

4. Reflexiones finales

El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación plantea como finalidad de su propuesta curricular la formación de profesionales " (...) capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas propias del área y de operar sobre ellas" (1985, p. 1). Entendiendo a la realidad como compleja y dinámica y en un vínculo estrecho con el lenguaje, creemos pertinente indagar sobre el perfil del estudiante de Ciencias de la Educación, a la luz del conocimiento de idiomas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, cabe destacar su percepción de la realidad educativa en un contexto globalizado y atravesado por la creciente apertura no solo a otros países de América, sino también de otros continentes. A fin de establecer canales de comunicación y colaboración que puedan garantizar la proyección internacional de su formación señalan la necesidad de contar con idiomas en la formación en Ciencias de la Educación. De esta manera, no solo se proyectan como profesionales en el campo de la investigación -a partir de la

adquisición de herramientas vinculadas a la escritura académica con fines investigativos- sino también como docentes. En esta última consideración se contempla la enseñanza a estudiantes provenientes de otros países, pero también la necesidad de entrar en contacto con otras realidades educativas a partir del trabajo colaborativo con otros y otras profesionales y la reflexión sobre la situación del sistema educativo argentino actual desde una perspectiva que también contemple lo global.

Así, podemos observar que el conocimiento de idiomas está vinculado a elementos no lingüísticos que se asocian con la construcción cultural que cada comunidad realiza. De esta manera, para poder comunicarse con estudiantes cuya lengua materna es diferente a la propia, los y las entrevistadoras debieron también poner en juego otros elementos para poder facilitar la comprensión de sus interlocutores. En este intento de salvar la distancia lingüística que se impone, hay una instancia de reflexión sobre el propio lenguaje, que se evidencia en la utilización de diversas estrategias como el parafraseo o la reformulación.

Por otra parte, el conocimiento de idiomas también contribuye al acercamiento por parte de los y las estudiantes a bibliografía en otros idiomas y, en este sentido, a sus bases epistemológicas, contribuyendo a lograr un acercamiento crítico a las mismas. Asimismo, el conocimiento de idiomas también se ve asociado a las oportunidades de realización de experiencias en el extranjero. Así, la inclusión de idiomas en la formación de grado amplía las chances de participación de estudiantes en convocatorias a becas, programas de movilidad e intercambios en el exterior, brindando la posibilidad de entrar en contacto con otras realidades educativas que enriquezcan la visión de la propia.

Finalmente, la inclusión de idiomas en la formación de grado implica la democratización de este conocimiento, que implica brindar la posibilidad a los y las estudiantes de la universidad pública de acceder al aprendizaje de una lengua y una cultura que le permita la construcción de puentes culturales hacia otras realidades, ampliando la proyección de sus profesionales más allá de sus fronteras lingüísticas.

Referencias bibliográficas

Bronckart, J. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Díaz, R. (2013). *Developing Critical Languaculture Pedagogies in Higher Education: Theory and Practice*. Bristol: Multilingual Matters. Disponible en: https://bit.ly/2WiwppV

Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. Research in Comparative and International Education, 7 (1), 20–33. Disponible en: https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20

Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

UNESCO (2005). *La Sociedad del conocimiento*. Disponible en: https://bit.ly/3fACAgI

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Grijalbo.

Documentos

Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 1985.

Plan de Internacionalización 2011/105. Secretaría de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, 2011. Disponible en: https://docplayer.es/123140183-Plan-de-internacionalizacion-unr-2011-2015.html

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS DE RECEPCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA. REFLEXIONES EN TORNO AL ESPACIO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

María Paula Pierella

1. Introducción

Uno de los problemas prioritarios en la agenda de la educación superior universitaria en la Argentina es la convergencia entre altos índices de ingreso y bajas tasas de graduación. Esto condujo a afirmar que nuestras universidades, a pesar de tener sistemas de libre admisión o ingreso irrestricto, generarían mecanismos de "selectividad implícita" o "inclusión excluyente" (ver entre otros Chiroleu, 1998; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993).

En ese sentido, la noción de inclusión asume centralidad para pensar instituciones que no sólo reciban a los y las ingresantes sino que también faciliten su permanencia en los estudios. La inclusión, en efecto, no se reduce al acceso y supone mucho más que iguales oportunidades de ingreso a la educación superior.

En el marco de dicha problemática, el primer año se presenta como un tramo crítico en las trayectorias académicas estudiantiles. Es posible afirmar que las experiencias vividas en ese primer ciclo inciden en la permanencia en los estudios o en su abandono. Es en ese momento de transición cuando tienen lugar una serie de transformaciones: cambios en relación con los nuevos ambientes a transitar (más profundos en el caso de estudiantes que vienen de otras localidades), en las culturas institucionales, en las exigencias académicas, en la relación con los profesores, etc. Entre los y las ingresantes, una vivencia extendida suele ser la sensación de "no encajar" con los moldes o estándares establecidos por la universidad o con la idea de estudiante construida por esta, generándose así una gran distancia entre el sujeto y la institución. En muchos casos, la transición entre la escuela secundaria y la universidad se convierte en una instancia de difícil resolución, viéndose frustradas las expectativas puestas en seguir una carrera universitaria.

En efecto, el modo en que las instituciones reciben a sus ingresantes es una cuestión de peso en las trayectorias académicas. La pregunta entonces no es sólo cómo los y las jóvenes llegan a la universidad, sino el modo en que esta última despliega sus mecanismos de admisión o de expulsión (Pierella, 2018 a 2018 b).

Atendiendo a las problemáticas señaladas, en el año 2016 el equipo de gestión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), liderado por su Directora la Profesora Verónica Zamudio, consideró necesario implementar un espacio de acompañamiento extra curricular no obligatorio destinado a estudiantes de primer año.

En el caso de dicha carrera, a las problemáticas comunes relativas al ingreso a las instituciones universitarias en general, se suma la ausencia de un espacio curricular específico del campo educativo en el primer año. Cuestión que en alguna medida lleva a profundizar el desconocimiento inicial en relación con la carrera, en tanto es recién en el segundo año cuando se entra en contacto con las problemáticas y géneros discursivos propios de las ciencias de la educación.

De este modo, se formó un equipo de trabajo coordinado por quien escribe e integrado por las secretarias técnicas de la Escuela de Ciencias de la Educación: María Luz Prados[1] y Paula Marini, y un grupo de estudiantes de 3° y 4° año de la carrera, que asumieron el rol de referentes. Entre los años 2016 y 2019 los y las estudiantes que fueron participando de este espacio son: María del Luján Abran, Agustín Ferrareto, Micaela Flores, Lía Geuna, Milagros Pradolini, Lara Ordoñez y Damaris Sosa.

El espacio se orientó en torno a los siguientes objetivos:

-Contribuir en el diseño de estrategias que entiendan al primer año como una instancia formativa integral, y que tengan en cuenta las características y dificultades particulares de este tramo.

-Facilitar a los y las ingresantes a la carrera un enfoque coherente y completo de la institución, sus procesos y dinámicas, focalizando en las particularidades de la carrera de Ciencias de la Educación.

-Brindar al estudiante de primer año de Ciencias de la Educación, un espacio institucional en el cual poder canalizar dudas e inquietudes respecto de la carrera.

-Aportar estrategias que tiendan a hacer más acogedor el tránsito por el primer año en la universidad, apuntando a disminuir los índices de abandono en dicho ciclo.

En este marco, nos propusimos apuntalar el ingreso a la carrera mencionada desde una doble perspectiva: atendiendo a las problemáticas propias del primer año -que venían siendo indagadas en el marco de proyectos

[1] En el caso de La Lic. María Luz Prados, su participación se relaciona directamente con el proyecto de beca doctoral de CONICET radicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación IRICE-CONICET/UNR): "Dinámicas de inclusión y exclusión en la universidad pública: políticas institucionales para atender la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario". Directora: Dra. Ma. Isabel Pozzo; Co-directora: Dra. Ma. Paula Pierella

de investigación radicados en el IRICE/CONICET-UNR[2], al mismo tiempo que brindando un espacio concreto en el que los y las ingresantes tengan un primer acercamiento a la especificidad del campo educativo.

A continuación, explicitaremos brevemente los fundamentos teóricos de la propuesta para luego describir la modalidad en que fue implementada y las actividades desarrolladas en el espacio.

2. El ingreso a la vida universitaria: Tutorías y espacios de acompañamiento

En el proceso de transición de la escuela media a la universidad es posible identificar -siguiendo a Araujo (2017)- al menos tres áreas problemáticas: la elección de la carrera, la distancia entre las prácticas de estudio de los alumnos de nuevo ingreso y las exigencias propias de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante universitario.

Estos tres momentos ponen de manifiesto la heterogeneidad de las trayectorias biográficas y educativas de quienes los transitan, al mismo tiempo que pueden develar las dificultades de las instituciones para garantizar la inclusión universitaria en contextos de profunda desigualdad y fragmentación social.

Reflexionar sobre las zonas de transición o de pasaje implica -desde nuestra perspectiva- poner en juego categorías referidas a la apropiación de una nueva cultura que puedan moverse en una dinámica del "entre"; en este caso entre instituciones, culturas y temporalidades diferentes, que implican continuidades pero también rupturas (Bombini y Labeur, 2017).

Frente a esto, nos interesó recuperar la categoría semiótica de *umbral* para describir e investigar cuestiones referidas al inicio de los estudios universitarios. Esta noción es definida por la lingüista argentina Ana Camblog (en Reviglio 2013) como un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular.

A partir del análisis de dicha noción y de su puesta en relación con otras categorías como las de frontera lingüística, frontera semiótica, zona de pregnancia y puente transicional, Reviglio (2013) realiza una propuesta teórico conceptual para reflexionar sobre la dimensión semiótica que comporta la situación de ingreso a la universidad, en lo que tiene de transicional, de pasaje y también de iniciático.

[2] Proyectos en el marco de la Carrera de Investigación Científica del CONICET: "Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. una investigación centrada en profesores de primer año (2015-2017) y La universidad imaginada y transitada. Aportes para pensar las articulaciones entre la escuela media y la educación superior desde el análisis de trayectorias estudiantiles (2018-2021)".

La autora concluye que tanto la noción de frontera como la de umbral revisten rasgos metafóricos fuertes que refuerzan su pertinencia para dar cuenta de una situación compleja que se despliega en diversos niveles: no ya sólo discursivos, sino también de corte educativos, psicológicos, cognitivos, etc. El problema no es lingüístico, sino semiótico, es decir, vinculado con las distintas maneras en que construimos nuestra realidad social y con los estilos de significación aprendidos que, por supuesto, se encuentran atravesados por las condiciones materiales de existencia.

Por otra parte, la propuesta encontró fundamentos en la perspectiva etnometodológica de Coulon (2008), sociólogo francés que explora las dificultades de los ingresantes para permanecer en la universidad. Este autor piensa la noción de estudiante como un oficio en construcción, cuyo aprendizaje supondría un proceso de afiliación, tanto institucional como intelectual. En este proceso distingue tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación propiamente dicha, en el cual los estudiantes pueden interpretar e incluso transgredir las reglas de la institución.

Desde otro enfoque sociológico cercano a los análisis de Bourdieu, también puede pensarse que la experiencia universitaria, como recorrido, implica para muchos un proceso de deculturación que puede llevar, en caso de no realizarse, al abandono. Resuenan aquí las palabras de Eribon (2015):

> Tuve que avanzar a tientas por los caminos que, para algunos privilegiados, se asemejan a un recorrido señalizado. E incluso muchas veces tuve que trazar yo mismo esos caminos, en la medida en que los que ya existían resultaban estar cerrados para gente como yo. (p. 243-244).

Asimismo, la propuesta se asentó en la convicción de que los factores determinantes del problema del pasaje entre el nivel medio y la universidad no son solo las competencias ofrecidas por la primera y/o el nivel socioeconómico del alumnado, sino que la enseñanza y los dispositivos institucionales de la universidad son constructores de dificultades y obstáculos para la articulación (Pogré *et.al*., 2018).

En efecto, el modo en que se interpela o convoca a los y las ingresantes es una dimensión central en lo que llamamos políticas de recepción y reconocimiento. ¿Cómo se recibe a los y las recién llegados/as a la universidad? ¿Cuáles son los rituales y discursos – en sentido amplio – de bienvenida? ¿Cómo se tramitan las fronteras delineadas en esa instancia de pasaje entre el nivel medio y la educación superior?

Dichas preguntas orientaron la creación del Espacio de acompañamiento a estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación. Nos guiaba el interés de ofrecer señales de orientación que tendieran a atenuar las dificultades de pasaje entre culturas institucionales y discursos diferentes. Específicamente, teniendo en cuenta que en la Facultad de Humanidades y Artes ya existía un programa de tutorías -enmarcado en el Sistema Coordinado de Tutorías de la UNR- apuntábamos a poner el foco en acompañar el ingreso al campo específico de la educación.

Cabe aquí abrir un paréntesis en relación con lo anterior. Con el advenimiento del siglo XXI las políticas de tutoría se instalaron en la región como principal solución al problema del abandono universitario (Capelari, 2014), articulándose con los debates sobre igualdad, democratización e inclusión. En nuestro país estos programas se fueron conformando a la luz de los procesos de acreditación de las carreras universitarias que tuvieron lugar a partir de la década de 1990. Siguiendo los lineamientos de los organismos internacionales, el dispositivo de las tutorías apuntó a resolver los problemas de la deserción y el alargamiento de las carreras, orientándose al objetivo de una mayor eficiencia en la cantidad y calidad de los egresados. En ese momento, las tutorías no tuvieron direccionamientos políticos ni programáticos explícitos desde el ámbito nacional, por lo que cada carrera o universidad fue definiendo su propia modalidad, privilegiándose su contribución a la solución de problemas identificados (Capelari, 2014).

La Universidad Nacional de Rosario no estuvo ausente de esta tendencia. De este modo, luego de que en varias Facultades se crearan espacios de acompañamiento y tutorías con diferentes modalidades, en 2012 se sanciona la Ordenanza Nro 679 (C.S) que crea el Sistema Coordinado de Tutorías de la UNR. Aquí se entiende por Tutorías al acompañamiento que se realiza a los estudiantes con la finalidad de asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y rendimiento académico y se establecen tres tipos de Tutorías: Académicas, de Vida Universitaria y de Accesibilidad.

Retomando nuestra argumentación, fue en ese marco y atendiendo a dar una respuesta provisoria a un área de vacancia del plan de estudios de Ciencias de la Educación, que respondimos a la demanda de la gestión de dicha carrera diseñando un proyecto que combinaba elementos de las tutorías académicas con aspectos de las tutorías de pares.

La propuesta se fundamentó en torno a la figura del referente. Este término remite, siguiendo a Bolis (2015), a la función que cumplen aquellos actores que -en el espacio educativo o en otros ámbitos de socialización- permiten a los y las jóvenes remitir a su palabra como un punto de vista necesario.

Pensábamos que, como referentes, era tan importante la figura de las docentes coordinadoras del espacio -en tanto representantes de la institución dispuestas a abrir el juego de un intercambio intergeneracional centrado en experiencias diferentes- como las de los y las estudiantes avanzadas. En este caso, se priorizaba la disposición para brindar algo así como los gajes de un oficio de estudiante de Ciencias de la Educación en pleno proceso de construcción. De este modo, nos interesaba rescatar la mirada del par como figura legitimada por la institución, operando desde un lugar de acompañamiento y mediación entre lo ya conocido y lo nuevo por descubrir. Estas y estos referentes pares comparten con los y las ingresantes ciertas características de la condición juvenil, al mismo tiempo que se encuentran un escalón más avanzado en la trayectoria formativa

En relación con lo anterior se fue configurando un espacio centrado no solo en el objetivo de brindar orientaciones prácticas para manejarse en la dinámica institucional, sino también en poner a disposición algunas categorías básicas del campo educativo. En este sentido, nos propusimos brindar algunas respuestas a las inquietudes e intereses puestos en juego al elegir la carrera, comenzando a construir marcos conceptuales que les permitieran a los y las estudiantes realizar una primera aproximación a la educación como campo problemático.

Cada campo de conocimiento posee su propio universo discursivo, sus propias prácticas letradas y de escritura que se reproducen en los espacios de formación académica, en la mayoría de los casos sin ser enseñados de manera explícita. Según Carlino (2005), esto puede explicarse por la creencia según la cual la lectura y la escritura son habilidades que funcionan independientemente del contexto y del contenido, y que pueden ser transferidas, sin más, a distintos ámbitos, entornos y niveles de complejidad del conocimiento.

Por último y a modo de síntesis de lo anterior, otro de los aportes considerados al diseñar la propuesta fue el de la pedagogía centrada en el cuidado. Desde la perspectiva de Mancovsky (2015), pensar la enseñanza ligada al cuidado -entendiéndola como un acto de presencia, de habilitación a construir un lugar escuchando al otro desde una determinada disposición de saberes que promueven la comprensión, el análisis, la crítica- es hoy uno de los desafíos más acuciantes para abordar el primer año.

3. Características del Espacio

El Espacio de acompañamiento a estudiantes de primer año de Ciencias de la Educación funcionó bajo una modalidad que combinó encuentros entre todo el grupo de referentes con los y las ingresantes y momentos de trabajo entre grupos más reducidos.

En primer lugar, en el momento de inicio del ciclo lectivo se acompañó a la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación en la presentación de la carrera, luego de la charla de bienvenida a cargo de las autoridades de la Facultad. Allí se presentó el espacio invitando a inscribirse en él, ya que, como señalamos, era una propuesta extracurricular no obligatoria.

Luego, durante el transcurso del primer cuatrimestre, se realizaron cuatro encuentros grupales (uno por mes) con el objetivo de trabajar algunos ejes conceptuales propios del campo de la educación. Las actividades diseñadas para esto se organizaron en torno a diferentes materiales: bibliografía especializada acorde al primer año, textos periodísticos, fragmentos literarios, material audiovisual, etc.

En algunos de los talleres se invitó a profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación a compartir diferentes cuestiones relacionadas tanto con las asignaturas dictadas, como con sus áreas de investigación y el campo profesional en el que se encuentren insertos; de modo tal de ampliar conocimientos respecto de las incumbencias de la carrera. Asimismo, y dado que, en general, los y las estudiantes de las escuelas medias tienen cierto temor o inquietudes respecto de cómo serán los y las docentes de la universidad, esta invitación a conocer a una parte del grupo de profesores y a asociar algunos nombres de espacios curriculares con caras visibles, apuntaba a ir debilitando ciertos prejuicios instalados.

En el lapso entre un encuentro grupal y el otro, los y las referentes estudiantes tenían a cargo grupos pequeños en los que realizaban el seguimiento de las actividades propuestas en los encuentros grupales. En estos encuentros quincenales se retrabajó sobre los materiales sugeridos. De este modo, los y las estudiantes referentes fueron aportando claves de lectura, generando debates, abriendo discusiones. Asimismo, se intentaba canalizar algunas dudas puntuales surgidas durante el cursado del primer cuatrimestre.

Se trata de ir aportando elementos que tiendan hacia aquello que Ezcurra (2011) llama *validación académica,* como ingrediente vital para una transición exitosa entre la escuela media y la universidad, sobre todo en poblaciones en desventaja. Es decir, señales que atestigüen que, como estudiantes, son capaces de aprender y conseguir un buen desempeño en el ciclo superior, que merecen un lugar allí, y que los profesores y la institución están para acompañarlos (Ibídem).

Por otro lado, los y las estudiantes avanzados participaron de encuentros de formación y debate coordinados por las docentes responsables del espacio. En estos encuentros, en algunas oportunidades se invitó a coordinadoras de tutorías y espacios de acompañamiento de otras Facultades de la UNR para compartir los enfoques con los que trabajan y sus experiencias.

Asimismo, como una de las actividades que se desprendieron del espacio, en el año 2016 se realizaron talleres en 4to. y 5to. año de escuelas medias de la ciudad de Rosario, con el objetivo de dar a conocer la carrera de Ciencias de la educación y de contribuir, con actividades de articulación entre la escuela media y la universidad.

En este caso, la modalidad de taller apuntó a una activa participación de los y las alumnas en las propuestas de trabajo sugeridas. La intencionalidad de los talleres fue más allá del objetivo puntual de difundir la carrera, orientándose a aportarles a los y las jóvenes que participaron en ellos un espacio para pensar algunos elementos de sus propias identidades, como así también herramientas que faciliten la posibilidad de proyectarse hacia posibles futuros vinculados con la educación superior. Para los y las estudiantes referentes esto fue también una oportunidad para entrar en contacto con instituciones educativas del sistema y empezar a ensayar algunas de las prácticas propias del cientista de la educación.

4. Reflexiones finales

Partiendo de señalar al ingreso a la universidad como una instancia crítica, presentamos una experiencia de acompañamiento desarrollada desde el año 2016 en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Quienes trabajamos en dicho espacio lo hicimos siguiendo la convicción de que es necesario brindar señales de orientación, para que, quienes dan sus primeros pasos en la universidad, puedan empezar a construir su oficio de estudiantes sintiéndose esperados y habilitados por la institución.

Creemos que esta experiencia representó un desafío para agudizar -desde nuestra formación pedagógica- momentos de escucha atenta y de intervención activa tendientes a ayudar a tramitar las fronteras implicadas en la transición entre la escuela media y la universidad. El espacio también fue una oportunidad de formación en temáticas relativas al ingreso a la educación superior para estudiantes de años más avanzados, quienes se desenvolvieron como referentes.

Estamos convencidas de que el objetivo a largo plazo de contribuir a mejorar los índices de permanencia universitaria sólo puede lograrse a partir de la combinación de varias acciones de política educativa e institucional; las tareas de acompañamiento estudiantil en los primeros años son fundamentales en ese sentido.

También creemos importante pensar la tarea pedagógica en los primeros años. Reflexionar sobre los rituales de bienvenida, diseñar espacios de acompañamiento, apuntar a revisar la selección de los contenidos, su

organización, las formas de enseñanza, constituyen operaciones políticas en relación con las cuales decidimos el tipo de diálogo intergeneracional que queremos promover. En dichas decisiones se define también cuáles son los modos a partir de los cuales legitimamos nuestra posición. Si se lo hace desde un lugar que niega al otro en la medida en que lo coloca en el lugar del no-saber, el todavía no, o se lo reconoce como un sujeto habilitado para compartir experiencias y saberes, merecedor de las herencias y los legados que consideramos necesario transmitir y resignificar.

La revisión de criterios basados en una ficticia igualdad de oportunidades, que oculta las desigualdades objetivas existentes en las trayectorias educativas, es clave en este sentido. En consecuencia, un análisis amplio de las problemáticas de los primeros años de la universidad implicaría una mirada integral, que apunte a identificar políticas específicas y acciones concretas, tanto desde una perspectiva socio-económica como institucional y pedagógica.

Referencias bibliográficas

Araujo, S (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61.

Bolis, N. (2015). *Adolescentes y temporalidad: Interrogantes sobre la transmisión y la configuración de futuro*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, nro 49/8

Capelari, M. I. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 5 N°5, pp 41-54.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coulon, A. (2008). *A condiçao de estudante. A entrada na vida na universitaria*. Salvador: EDUFBA

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil.* Rosario: UNR editora.

De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes.* México: ANUIES.

Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.

Mancovsky, V. (2015). Algumas reflexoes sobre os jovens que chegam à universidade e os profesores que os recebem: o cuidado através do ensino. En G. Gonçalves Dos Santos, S. Rocha Sampaio y A. Carvalho (org.). *Observatório da vida estudantil. Avaliaçao e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?* (299-313). Salvador de Bahía: EDUFBA.

Pierella, M.P. (2018b). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. En *Trayectorias universitarias*, *4* (6) 16-22. Disponible en: https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5980

Pogré, P.; De Gatica, A.; García, A. y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. B*uenos Aires: Teseo.

Reviglio, C. (2012). Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral. *Revista Argentina de Estudios de Juventud, 5*. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/node/1866.

Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, (33), *130*, 265-280.

UNR, Consejo Superior (2012). Ordenanza 679. Sistema Coordinado de Tutorías.

CAPÍTULO 8

UN LUGAR PARA LOS LIBROS DE EDUCACIÓN
REFLEXIONES SOBRE DIEZ AÑOS DE LA BIBLIOTECA "PROF. CARLOS FUENTEALBA" DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2010-2020)

Paula Caldo

1. De libros, bibliotecas y proyectos

Libros, bibliotecas y universidad es una tríada inscripta en el epicentro de la racionalidad intelectual de la cultura occidental en general y de la modernidad en particular (Burke, 2002). Justamente, la invención de la imprenta hizo del libro un soporte material que albergó en letra de molde y con ímpetu indeleble gran parte de la producción de conocimiento, sea esta originada por la ciencia, la ensoñación literaria o las prácticas de la vida cotidiana (los saberes de la transmisión, domésticos, prescriptivos, biográficos, etc.). Sin dudas cada época estableció sus protocolos de *publicación escrita* con permitidos y prohibidos como así también cada época encontró atajos para que los temas desestimados encontraran perdurabilidad en letra de molde. La historia del libro y de las ediciones da copiosa cuenta de ello (Chartier, 1994; 1999).

Indudablemente, la asociación libros, escritura, lectura, estudio y bibliotecas es clave si pensamos en la caracterización de los procesos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad en general y particularmente para el caso de una Facultad de Humanidades y Artes (Le Goff, 1985: 87, 88, 89). Estudiar Humanidades, en sus diferentes ramas, implica básicamente trabajar con libros a través de dos operaciones, la lectura y la escritura. En este sentido, no es casual que la Biblioteca Central de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) posea un frondoso catálogo con obras de incalculable valor académico. Estas vienen consignándose desde el año 1947, cuando aún no se había creado la UNR y las carreras dependían de la Universidad Nacional del Litoral. No obstante ello, en el devenir de la historia de la citada Facultad, se crearon Bibliotecas especializadas en cada una de las disciplinas que distinguen las diferentes escuelas que allí imparten formación académica. De este modo, se puede consultar material especializado en la Biblioteca de Letras, Historia, Antropología, Filosofía, Bellas Artes o Música. Usted lector advertirá que en el listado no mencionamos a la Escuela de Ciencias de la Educación. Esta última, creada en el año 1985, permaneció sin lugar para los libros específicos hasta el año 2010, siendo así la última escuela de la unidad académica en generar su Biblioteca.

Esta afirmación es una importante invitación para establecer algunos interrogantes. ¿Puede una carrera especializada no tener biblioteca específica? ¿Sus estudiantes y docentes quedan fuera de ese espacio de circulación de bibliografía que los nuclea directamente con el saber y sin embargo se formaban igual? ¿Afecta en el perfil profesional/intelectual de los egresados y docentes no poseer ni demandar la existencia de un espacio de biblioteca propio? Por otra parte, la propuesta curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación gira en torno a la educación escolarizada, en la cual los procesos de alfabetización, la lectura, los libros y el estudio resultan herramientas clave en el proceso de transmisión. No obstante, durante muchos años la ausencia de Biblioteca pareció no ser un problema.

Claro que, alguien puede alegar que esto sucedió así porque la Biblioteca Central de la casa de estudios ofrecía el material adecuado. Mas todos sabemos que en la bisagra de los siglos XX y XXI la especialización del conocimiento provocó una profusión de investigaciones específicas que no demoraron en dar lugar a bibliotecas hiper-especializadas. Justamente, en este ensayo referenciaremos algunos datos empíricos del proceso de conformación del espacio de Biblioteca aludido, como así también describiremos acciones y objetivos trazados para dar curso a la experiencia de tener, aprender y ser en la Biblioteca.

2. Reseña histórica de la Biblioteca "Prof. Carlos Fuentealba"

2.1 Un antecedente

Una anécdota narrada en primera persona. En el año 1997 era estudiante del profesorado de Historia y como tal cursaba la formación docente y, por ende, estaba en contacto con la Escuela de Ciencias de la Educación. Por entonces, pasaba(mos) muchas horas en la Facultad, un poco en las aulas y otro en los espacios comunes. Cierta vez, esperando, vaya una a saber qué cosa, con un grupo de compañeras nos sentamos en una de las mesas del *hall* de ingreso (sí, nos sentamos literalmente en la mesa), y mientras hablábamos y nos reíamos, percaté que debajo de la mesa había un pequeño librito color celeste en una postura que presumía haber sido olvidado, tirado o perdido. Sin dudar, lo levanté del piso y, mientras la conversación seguía, lo revisé. A simple vista advertí que estaba mal impreso, tenía tres hojas en blanco, por eso entendí que quizás fuese material de desecho. De todos modos, decidí conservarlo. Ese folleto era un impreso pequeño que no superaba las 20 páginas. El mismo permaneció entre mis papeles personales durante muchos años para cobrar recién valor en el año 2010, cuando la Dra. Silvia Morelli, en su rol de directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, y la Prof. Verónica Zamudio, como secretaria técnica, me invitan a coordinar un nuevo espacio que iba a crearse en la escuela, la Biblioteca. Acepté la propuesta y entonces recordé el pequeño

folleto de color celeste. Lo busqué y encontré. El mismo se llamaba: *Catálogo de libros y tesinas. Material para préstamo. Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. UNR*. Las referencias del mismo se completaban en la última hoja del impreso con la siguiente oración: "Edición de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Artes, 1997". Entre libros, revistas especializadas y tesinas se listaron 150 títulos (aclarando que tres páginas están en blanco, por lo cual la enumeración se corta). Los títulos estaban consignados con número de catálogo, no por listado afín al folleto. Por lo cual, ese pequeño impreso de difusión de material bibliográfico probaba que la Escuela de Ciencias había tenido una Biblioteca que ya no estaba y, en esa lógica, más que crear el espacio había que recuperarlo. Era necesario saber qué pasó con esos libros, dónde estaban, quién decidió reubicarlos.

Encontramos algunas respuestas. En el año 1991 se experimentó el primer ensayo de construcción de una biblioteca para la escuela. Los recursos de la misma surgieron de un Proyecto de Investigación y Desarrollo con los que se compró: una PC y material bibliográfico. El equipo estuvo integrado por: Laura Arocena, Ramón Fica, Margarita Gómez, Adriana Coria, Tamara Carrasco, Gustavo Melero, Laura Enrique, Marcelo Moreti, entre otros. Del grupo de participantes, la Prof. Laura Arocena remarcó que aquel primer ensayo de biblioteca, tenía por cometido no solamente ser un espacio para libros específicos de la carrera, sino también ser un ámbito de extensión, de encuentro con la sociedad, con las experiencias de la escuelas y de los docentes, donde, entre otras cosas, ofreciera un intersticio para conectar el trabajo académico con "el afuera", siempre nombrado y pocas veces transitado durante la formación de grado. Entonces se pensaba en generar estrategias para acercarse a los maestros y profesores de otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, el proyecto fue perdiendo fuerza hasta que, en el año 1999, se resolvió trasladar los libros reunidos en la Escuela a la Biblioteca Central de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Por supuesto que fuimos a la Biblioteca Central a preguntar por ellos sin obtener respuesta alguna.

2.2 Una decisión de gestión: formar una Biblioteca

En este apartado listaremos una serie de acontecimientos que fueron encadenándose para dar lugar al espacio. En el año 2006 la Agrupación Independiente Mate Cocido presentó ante el Consejo Directivo un proyecto para recuperar la Biblioteca, proyecto que fue aprobado. Al año siguiente, 2007, la instrumentación del proyecto se demoraba; entonces se juntaron firmas entre los estudiantes para solicitar la activación del mismo. En el año 2008, se convocó abiertamente a todos los estudiantes de la carrera para trabajar en el proyecto y se conformó el primer equipo de trabajo integrado por Martina Chevasco, Paola Sguigna, Julia Scialla y María Cecilia Martín Bartolozzi. Tanto la gestión de la

Prof. María del Carmen Fernández como la de Silvia Morelli asumieron un claro compromiso con la apertura del espacio. Así, se inició un incipiente acopio y catalogación de libros, revistas y tesinas.

Será en el año 2010 cuando el proyecto cristalice finalmente. Se volvió a convocar a estudiantes. Entonces se incorporaron Juliana Morán y Diego Laporta. Además, una decisión de la gestión fue acondicionar el entrepiso del espacio donde funciona la Escuela para uso exclusivo de Biblioteca. ¡Al fin había un lugar para los libros aunque con observaciones! Era necesario respetar un límite de peso sobre la tarina que oficia de piso. No más de cuatro personas por vez y procurar que el mobiliario esté amurado y no descanse sobre el suelo. Así procedimos. En el acondicionamiento fue crucial la decisión de destinar los fondos recaudados en las III Jornadas de Formación Docente Universitaria: *Debates contemporáneos y nuevos escenarios en la formación docente universitaria*. Con ese dinero se compró mobiliario, se generaron criterios de seguridad (se incorporaron barandas de contención al entrepiso) y se compraron libros, previa consulta a las cátedras sobre títulos necesarios. El detalle final lo imprimió el cartel de acrílico que realizó la Prof. Silvana Galetto y que puede leerse en uno de los extremos de la puerta de ingreso de la escuela. Allí, dice: Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación, "Prof. Carlos Fuentealba".

Acciones de distinto orden se encadenaron para dar forma al espacio. En mayo del año 2010 se estableció contacto con la Biblioteca Virtual de la UNR. Personal especializado nos capacitó para poder catalogar en ese dispositivo y así dar mayor alcance al servicio de la Biblioteca. El 2 de septiembre de 2010 asistimos a la apertura oficial del sitio. Con fecha primero de octubre de 2010 llegó la resolución de CD 1305/2010 por la cual se designó a Paula Caldo en carácter de coordinadora. También avanzamos en la elaboración de un reglamento específico para ordenar el funcionamiento. Para ello reunimos y analizamos los reglamentos de las distintas Bibliotecas de la unidad académica y procedimos de acuerdo a la especialidad y condiciones materiales de la nuestra. El mismo fue aprobado por la Comisión Asesora de la Escuela en los primeros meses del 2011. El espacio estaba instituido, la tarea que quedaba era, habitarlo.

3. Habitar el espacio, acciones

Habitar un espacio es un trabajo que requiere tanto recursos materiales, estrategias académicas como así también voluntades y deseos. Sin dudas, un poco de todo eso operó en este proyecto. La Biblioteca de la Escuela de Ciencias fue producto del deseo de un grupo de estudiantes y docentes junto a la voluntad política de una gestión de materializarlo.

Así, teníamos espacio, personal *ad-honorem* comprometido con la apertura semanal del mismo y algunos libros. Pero, quedaba la enorme labor de crear una cultura de biblioteca para los actores de la Escuela y conseguir más libros. La primera gran donación llegó producto de los fondos recaudados en las *III Jornadas de Formación docente*, ya lo expresamos. Luego, de manera anual la Secretaría Académica de la Facultad solicitaba listados de libros necesarios y procedía con importantes compras. Éramos conscientes de que el criterio que opera en las bibliotecas es la actualización del material para préstamo. A su vez, dispusimos no incorporar textos clásicos que pudiesen consultarse en la Biblioteca Central y sí dar lugar a materiales específicos y nuevos. Asimismo, la articulación con la Revista de la Escuela, dirigida por entonces por la Prof. Susana Copertari, fue la llave que abrió las puertas del canje para obtener revistas especializadas.

Aseguradas algunas pautas para el ingreso constante de materiales, fuimos diseñando otras que marcaron aportes y que hacen ya a la historia específica de la Biblioteca. Entendimos que "Una biblioteca es un lugar donde uno debe poder quedarse sin apuro. Es un lugar de perdición, aunque generalmente la biblioteca es considerada un lugar de eficiencia" (Petit, 2001: p. 52). Nos resistíamos a la eficiencia en tanto queríamos tejer un entramado entre libros, estudiantes e interesados en la educación en general. Por lo cual queríamos trabajar lento, generando un espacio para suspenderse en la lectura y poner en valor el placer de estudiar con libros. Más aún en un tiempo donde el mandato de la eficacia encontraba su mayor aliado, ya no la fotocopiadora, sino la Internet con la enorme posibilidad de digitalizarlo todo. Entonces pensamos que "la Biblio" podía generar otras cosas a partir de los libros y así dispusimos una agenda de acciones que fue madurando con el tiempo. Enumeramos algunas.

Primera acción. *Unir voluntades*. La Biblioteca surgió por el deseo colectivo de tener un espacio para los libros y fue sostenida así durante seis años. Precisamente, la atención al público estuvo a cargo de personal *ad-honorem* hasta el año 2016 en que la Dra. Micaela Pellegrini Malpiedi fue nombrada como responsable en articulación con el proyecto de Revista de la escuela. La existencia de un cargo exclusivo del espacio oficializó el proyecto. Pero, hasta entonces muchas voluntades se mancomunaron para brindar plena atención al público. ¡Abríamos dos veces en la semana y el horario se sostenía! Varios nombres fueron pasando por la tarea: Paula Caldo, Juliana Morán, Julia Sciala, Diego Laporta, Mariana Bigatti, Renata Bruccini, Cecilia Pacenti, Claudia Pagano, Florencia Bisiacco, Agustina Mosso, Micaela Pons, Mauricio Albarenque, Julia Funes, Micaela Pellegrini, Natalia Navarro, Julieta Chavéz, Irene Zualet y Luna Minguet Navarro.

Segunda acción. *Festejar*. En septiembre de 2011 se realizó el primer festival cultural de la Biblioteca y esa práctica se sostuvo durante cuatro años. Celebrar el cumpleaños de "la Biblio" era un modo de confirmar la existencia y renovar el entusiasmo. El evento se realizaba en centros culturales de la ciudad y se invitaba a artistas locales que, sin fines de lucro, quisieran amenizar la jornada. También se sumaban profesores y profesoras, destacándose la Prof. Natalia Forlini en el rol de maestra de ceremonia del evento.

Tercera acción, *elegir un nombre*. Durante los días 14 y 15 de diciembre de 2010 tuvo lugar la votación para dotar de un nombre a la Biblioteca. Se presentaron tres opciones: Beatriz Fenner de Ravier, Carlos Fuentealba y Leonor Bella de Paz. El primer nombre correspondía a una de las egresadas de la primera cohorte de graduados de la Carrera, ya fallecida. El mismo había sido propuesto desde AGCER (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario), Asociación que siempre acompañó el proyecto de Biblioteca, incluso dándonos lugar en sus jornadas anuales para que nos presentemos. El segundo, Carlos Fuentealba, fue una formulación de un grupo de estudiantes que argumentaron la propuesta en la labor de lucha del docente neuquino asesinado el 4 de abril de 2007 en el marco de una manifestación por reclamos laborales. El último nombre fue propuesto por una docente y rápidamente objetado por el comité a cargo de coordinar la elección. El argumento se sostuvo en base al Tomo I de la serie de libros *Dictadura y Educación* dirigida por la Dra. Carolina Kaufmann (2001). Ese texto prueba el trabajo de la profesora postulada durante la última dictadura militar, por lo cual no se la estimaba pertinente para nominar el espacio creado. En realidad, la postulación de Bella de Paz se fundamentaba en que ella, pos-dictadura, fue docente y directora de la Carrera de Ciencias como así también referente nacional de las teóricas críticas. Las objeciones explícitas hicieron que el nombre fuese retirado del concurso por quien lo había propuesto. Entonces, quedaron solo dos y como resultado del acto la Biblioteca oficialmente lleva el nombre de "*Prof. Carlos Fuentealba*". Ese nombre imprimió un perfil al espacio cuyo eje de reflexión siempre hace centro el cuatro de abril de cada año, fecha en la que se realizan intervenciones en el espacio: muestras alusivas, lectura de poesía, afiches, entre otras acciones.

Cuarta acción. Generar un órgano de difusión y visibilidad del espacio. Así surgió el *Boletín Mensual de la Biblioteca* (BMBCF) cuyo primer número salió en febrero de 2011 y el último en diciembre de 2012. El mismo explicaba:

> Estas páginas denominadas *Boletín* mensualmente llegarán a sus casillas de correo persiguiendo el cometido de informarles acerca de las novedades de la Biblioteca. Esto es, ingresos de libros, comentarios sobre los mismos, nuestros horarios, requisitos de asociación, eventos

> académicos, etc. El fin es estar cerca de las/os usuarios y que la actividad y presencia de la biblioteca se difunda y los invite a visitarla (*BMBCF*, p. 1)

El boletín perseguía el objetivo de informar, poner en valor acciones y dar a conocer el estado del catálogo bibliográfico. Sin dudas, confiábamos en el efecto performativo de los actos de habla (Austin, 1982). Hacer presentaciones discursivas es un modo de instituir, mostrar existencia a la vez que motivar y generar entusiasmo. Es oportuno reconocer que la puesta en circulación de ese texto mensual en formato digital redundó en nuevos socios, más consultas y donaciones importantes. El boletín circulaba y era garantía de obras cumplidas. Entonces, si en un primer momento contábamos con 200 títulos en total, con el correr de los números del boletín esa cifra fue incrementándose. Algunas anécdotas. Ex alumnas vinculadas con AGCER donaron importantes cantidades de libros. Varias profesoras también actuaron en consecuencia, acercando permanentemente sus propias publicaciones u otras que obtenían en sus participaciones en congresos. Cierta vez, llegó una señora con una colección completa de libros que Lorenzo Luzuriaga había coordinado para la editorial Losada en la década de 1970. La misma reproducía en castellano títulos clásicos del escolanovismo. La mujer alegó que en estado de mudanza no sabía qué hacer con el material y, enterada de nuestro espacio, propuso donarlo. La alegría en nuestro rostro no se disimulaba, eran textos clásicos, prácticamente inhallables. Asimismo, la familia de la profesora Josefina Carnevale donó su biblioteca completa que nominamos: Fondo bibliográfico Josefina Carnevale (17 de agosto de 2012). Esa incorporación representó la posibilidad de contar con textos clásicos de la teórica curricular. Por otra parte, en diciembre de 2010 falleció el reconocido Prof. Edgardo Ossanna. Al año siguiente la Prof. María del Carmen Fernández hizo una importante donación de libros radicados en proyectos de investigación dirigidos por el citado profesor. Esa donación otorgó al espacio ejemplares especializados en Historia de la Educación que se pueden consultar en "la Biblio".

Quinta acción: Si la intención era *trabajar de puertas abiertas a la sociedad*, la condición de posibilidad estuvo dada por la convocatoria del programa de Voluntariado Universitario dependiente de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) y del Ministerio de Educación Nacional. En este marco y corriendo el año 2011 presentamos el proyecto "Bibliotecas para leer el mundo. Una apuesta por la inclusión social desde la lecto-escritura" fundamentado en los siguientes términos:

> Este proyecto propone transformar a la Biblioteca *Prof. Carlos Fuentealba*, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FHyA-UNR, en un eje de

> articulación social con miras a generar estrategias de inclusión. Si hasta el presente dicha Biblioteca atendió problemáticas de orden académico, es tiempo de ampliar la oferta llevando adelante un trabajo de salida a la sociedad. Para ello, la *Biblioteca del Club Defensores de Cabín 9* (Pérez) resulta ser el espacio adecuado donde objetivar la propuesta. La integración de ambas instituciones permitirá intercambiar experiencias en torno a la tarea específica de biblioteca (valijas de intercambio), como así también formalizar una serie de talleres en los que, a partir del trabajo con la lecto-escritura en clave freiriana, los/as voluntarios/as salgan del ámbito universitario e intervengan en contextos marcados por la exclusión social (Caldo et al., 2013, p. 11).

Esta síntesis escrita a mediados del año 2011 fue adquiriendo particulares connotaciones al entrar en la dinámica de la práctica. Las metas eran, primero salir seleccionados en la convocatoria, luego consolidar un grupo de voluntarios y voluntarias que estuviesen dispuestos a "ponerle el cuerpo a la tarea" y, finalmente, arribar al terreno y materializar la propuesta. El objetivo central se mantuvo inalterable: pensar el espacio de biblioteca como la posibilidad de leer el mundo, de crear códigos y criterios para descifrar letras escritas y a partir de ellas, por un lado, discutir aspectos del contexto social que envuelve al lugar de trabajo pero también habilitar un espacio para la proyección literaria, los sueños y la imaginación. Entre la voz que lee y la mano que escribe, pretendíamos plasmarse la experiencia de aprender.

Fue así como en marzo de 2012 llegamos al Club Defensores de Cabín 9 y comenzamos a trabajar en la "Fábrica de otras cosas". Esta última, más que una institución, es una experiencia colectiva que apuntaba a sostener una biblioteca y una serie de talleres con el objeto de generar aprendizajes, encuentros, intercambios culturales en el barrio que le otorga el emplazamiento.

Allí, en el encuentro de las bibliotecas y sus diferentes actores surgieron distintos aprendizajes, decisiones, amistades, deseos, vínculos donde finalmente la letra, los libros, la palabra hablada, la imaginación de los niños y niñas y de las voluntarias, devenidas en talleristas-bibliotecarias, dieron lugar a los talleres. Se diseñó un cronograma de intervención que consistía en viajar desde el centro de Rosario (donde se encuentra la Facultad) al borde de la ciudad para pasarlo y llegar a la localidad de Pérez, a Cabín 9. Salir juntas con la brújula de una propuesta pedagógica de intervención basada en el efecto de las bibliotecas era la garantía del desafío a seguir.

Fueron dos años de trabajo, donde los días sábados nos trasladábamos a Cabín para trabajar en la Biblioteca. El equipo estuvo integrado por Brenda Bertramo, Mariana Bigatti, Lucía Contrino, Paz Crucella, Gabriela D'Ascanio,

Lucia Lagos, Agustina Mosso, Micaela Pons, Lucía Quaranta, Julia Scialla, Belén Siade, Micaela Pellegrini, Victoria Vizcar y Verónica Zamudio. El compromiso con la tarea sorprendía y la experiencia cristalizó en obras para el lugar pero también en un pequeño libro llamado justamente *Bibliotecas para leer el mundo* (Caldo et al., 2013). Así, producto de ese trabajo pudimos comprar nuevos materiales para "la Biblio" pero también publicar un libro propio, el primero que daba cuenta de la historia de la Biblioteca en movimiento.

El proyecto tuvo otros resultados ponderables. En primer lugar, que estudiantes no solo de la carrera de Ciencias de la Educación sino de la Formación Docente se integraran al espacio. Así, participaron estudiantes de antropología y de filosofía. También, algunas de las participantes se sumaron al equipo de trabajo de la biblioteca: Micaela Pons, Agustina Mosso y Micaela Pellegrini.

Sexta acción. *Las tertulias de lectura de la Biblio*. Entre 2015 y 2019 realizamos las *Tertulias de lectura*, siempre en el segundo semestre de cada año. Se trató de un espacio que se sostuvo con marcada demanda. El mismo perseguía el objetivo de brindar claves de lectura desde la Biblioteca. La tertulia implicaba generar un espacio para el encuentro en el cual circulara la palabra con cita a pie de libro de educación y con sabor a café y galletitas. Para ello fuimos articulando diferentes estrategias diferentes. El primer año, siete profesores comentaron un libro de libre elección pero que estuviese en catálogo de "la Biblio". La idea era invitar a leer. El segundo, al recibir una importante donación de películas, propusimos cine sugerido por las cátedras. El tercer año, otro grupo de docentes comentó sus investigaciones. Luego, invitamos a diferentes institutos de formación docente de la ciudad a participar de la actividad. La idea era que nos permitieran realizar la tertulia en sus instalaciones para salir de la Facultad. La actividad entonces consistía en que dialoguen un docente de nuestra escuela, que haya investigado específicamente sobre el tema central de la institución receptora, con uno de la misma sobre un tema de interés común. Esa experiencia fue masiva y generó una demanda que celebramos. Por último, nos convocamos a leer párrafos significativos de libros centrales de educación en la peatonal provocando así una escucha abierta al público en general. Esta actividad la hicimos en el cruce de nuestras tertulias con el plan de lucha docente por reivindicaciones salariales: *La universidad sale a la calle*, a lo que nosotras decíamos, *la Biblio también*.

4. Una tarea a futuro

Y mientras las acciones se sucedían, la Biblioteca seguía abierta al público, incrementando su catálogo y sus asociados; respondiendo consultas y luchando por conseguir un espacio acorde al funcionamiento. El sueño es lograr

una Biblioteca de anaqueles abiertos que permitan a sus asociados hacer sus propios trayectos de búsqueda.

En fin. La experiencia relatada en estas páginas es producto del trabajo voluntario, las decisiones políticas y del deseo de crear una Biblioteca exclusiva de educación, sostenido por un grupo de profesoras, profesores, alumnos y alumnas de la Escuela de Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Sin dudas, este espacio fue un gesto político que implicó pensar el valor educativo de las bibliotecas en sí mismas y como herramientas clave de apoyatura para la enseñanza en las aulas. Es por ello que a la par de la consulta constante a las cátedras, llevamos adelante acciones formativas exclusivas del espacio.

Aunque extensa, nos gusta esta frase que operó en nuestros ideales desde el inicio de este proyecto:

> Estos investigadores, estos pensadores comprometidos, estos militantes tienen en común una profunda preocupación por la justicia: rechazan el hecho de que partes importantes de la población vivan lejos del mundo de lo escrito, con todo lo bueno que éste tiene para ofrecerles. Ellos ven a la biblioteca con ojos muy optimistas, cuando ésta no se limita a ser un simple distribuidor de documentos. Comparten una misma confianza: los encuentros que la biblioteca ofrece pueden contribuir a transformar incluso las vidas más difíciles, abriendo nuevas vías por medio de la lectura. Están convencidos de que la lectura, con su diversidad, su profundidad y su alegría, permite aligerar los determinismos más aplastantes… (Patte, 2011, p. 50)

Hoy estamos asistiendo a una revolución en las formas de leer y de escribir: las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información aportan soportes de lecto-escritura singulares que entran en tensión con las prácticas clásicas. Hoy los libros se consultan en Internet, se consultan *on-line*, se descargan, logrando así un paulatino abandono de los viejos soportes presenciales y físicos. El libro pareciera volverse un objeto de lujo, pasión de coleccionistas y, sin embargo, nosotras defendemos el valor de las Bibliotecas y de los libros. Las Bibliotecas como espacios de suspensión de las rutinas y de las predeterminaciones sociales, son enclaves culturales ideales para estudiar. Estudiar en tanto posibilidad de relacionarnos libremente con el conocimiento.
Asimismo, las bibliotecas además de contactarnos con los libros, provocan encuentros, rutinas, rituales de consulta. Esos diálogos entre consultas son los que permiten generar preguntas, inquietudes y nuevas búsquedas. Justamente, esto fue lo que provocó el aumento de los socios y socias del espacio. Ir a "la Biblio" implica encontrar revistas, las tesinas de colegas que no se publicaron,

pero también compañeros en estado de consulta y la charla con el personal a cargo. Así, el encuentro habilita la posibilidad de aprender.

En septiembre del año 2020, época especial si los hay, el espacio cumple 10 años de existencia. Al mirar hacia atrás nos sostiene el camino transitado, en tanto hacia adelante la incertidumbre de la época se anuda con el deseo de seguir generando encuentros sin ser fagocitados por la impronta de la virtualidad. Apostamos al encuentro presencial y al libro como objeto supremo de conocimiento.

Resta agradecer a las autoridades de la escuela, especialmente a quienes en 2010 apostaron con fuerza al espacio, Dra. Silvia Morelli y Prof. Verónica Zamundio, a las profesoras, profesores y estudiantes que apoyaron la iniciativa de manera incondicional y a la actual responsable de Biblioteca, la Dra. Micaela Pellegrini Malpiedi, por brindar información archivada para la confección de este artículo.

Referencias bibliográficas

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.

Caldo, P.*et al.* (2013). *Bibliotecas para leer el mundo*. Rosario: El Ombú Bonsái

Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kaufmann, C. (2001). *Dictadura y Educación. Universidad y grupos académicos argentina (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Le Goff, J. (1985). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.

Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: de espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencia de fuentes primarias

Boletín Mensual de la Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación Prof. Carlos Fuentealba, Año I, Nº I, febrero-marzo 2011.

Catálogo de libros y tesinas. Material de Préstamo. Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. (1997). Rosario: Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Artes.

CAPÍTULO 9

EL ESPACIO DE DIVULGACIÓN Y SOCIALIZACIÓN CIENTÍFICO ACADÉMICA DE LA REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2005-2015)

Susana Copertari

1. Introducción

La Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación pertenece a la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. La misma ha realizado publicaciones anuales desde el 2005 hasta el 2015. A partir del corriente, se realizan dos publicaciones semestrales en línea y una anual en papel. Su Equipo de Gestión en el período abordado estuvo conformado por: Susana Copertari (directora) Natalia Sgreccia (responsable Comité de Etica), Yanina Fantasía, (coordinadora), Carina Venanzetti, Camila Carliachiari, Micaela Pellegrini, Lucía Quaranta (responsables de redacción, revisión estilística). En dicho marco, el presente trabajo tiene por objetivo fundamental compartir esta experiencia editorial, en calidad de Co-Fundadora y directora desde 2005 a 2017, como un espacio alternativo más allá de las cátedras. Un proyecto editorial que se inicia informalmente en el año 2003 y se materializa en el año 2005 cuando se publica el primer ejemplar. En este sentido amerita preguntarnos acerca de la importancia que adquieren las revistas científico académicas para una institución universitaria, sobre qué investigan los y las investigadores, qué problemáticas abordan estas investigaciones, qué campos del conocimiento, procedencia de las autorías, intereses, posibilidades de mayor visibilidad en materia de producciones científicas, en soporte papel y/o digital, validadas con estándares de calidad internacionales. Sabemos que estas últimas han cobrado gran protagonismo en las distintas comunidades científico académicas, a través de producciones teóricas, empíricas, aplicadas, estudio de casos, entre otras.

2. ¿Qué investigan los/las investigadores/as?

Partiendo entonces de una Revista Científica como es: La Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, y recortando nuestro marco de análisis en los primeros cinco publicaciones de creación donde se produjeron las transformaciones más sustanciales en materia de política editorial, nos preguntamos por las temáticas que, por presentarse de manera reiterada en los volúmenes de la Revista estallan como temas de agendas y/o áreas de vacancia en el campo educativo por esos años. Empero, nuestro objetivo no solo queda

allí, sino que también decide indagar sobre quiénes escriben acerca de estas problemáticas educativas y el espacio geográfico en el que están desarrolladas sus investigaciones.

En pocas palabras: en las siguientes páginas nos interrogamos sobre qué se investiga, quiénes investigan y dónde investigan los autores y autoras de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Es importante remarcar que, para la realización del siguiente trabajo, tomamos como modelo a seguir, la línea de análisis ya iniciada por una integrante del Comité Editorial de dicha Revista: Dra. Carolina Kaufman (Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, N°6 (2011). En esa oportunidad, la Dra. realizó el trabajo de descripción y problematización en correspondencia a los Números editoriales que van del 1 al 5. En este escrito, lo haremos en función a los datos brindados por las Revistas N° 6 (2011), Nº, 7 (2012), 8 (2013), 9 (2014) y 10 (2915).

Según Alicia Martín (2018) responsable de fondo, adquisición y atención de estudiantes y docentes del Campus Docente de la Biblioteca Sant Joan, sostiene la importancia que reviste contar en las instituciones académicas y científicas con una revista indexada. Este tipo de revista es una publicación periódica de investigación que denota alta calidad y sin lugar a dudas ha sido listada en alguna base de datos/índice/repertorio de consulta mundial con indicadores que determinan su ingreso o no en una base de datos/ índice/repertorio donde se tienen en cuenta ciertos indicadores de calidad que pueden variar de una base de datos a otra, pero que a groso modo pueden ser agrupados del siguiente modo:

a) Calidad del contenido de la investigación.
b) Identificación de los miembros de los comités editoriales y científicos.
c) Identificación de los autores (nombre, apellidos, afiliación)
d) Contenido de la revista: se valora positivamente que la revista incluya un alto número de artículos originales inéditos, informes técnicos, ponencias/comunicaciones a congresos, artículos de revisión…
e) Instrucciones detalladas a los autores.
f) Artículos acompañados de un resumen, si puede ser resumen en al menos dos idiomas, incluir también palabras clave.
g) Características técnicas o formales.
h) Periodicidad de las revistas y regularidad y homogeneidad de la línea editorial en caso de editoriales de libros. Que conste claramente la entidad editora.
i) Anonimato en la revisión de los manuscritos. (s.p.n)

Es muy importante contar con un comité editorial, un comité asesor o comité de selección, debe incluir las razones para la aceptación, revisión o

rechazo del manuscrito, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos a doble referato ciego.

> La indexación de una revista amerita cumplir con varias cuestiones y etapas para su consolidación, cumplir con los indicadores de calidad requeridos, buscar los índices adecuados, contactar con ellos y lograr la inclusión de los artículos en forma periódica y permanente. Cuando la revista es indexada es porque ha pasado por un proceso de selección y análisis por parte de las instituciones o empresas documentales que realizan ese trabajo. Los editores de las revistas deben identificar aquellos índices, repertorios o bases de datos que coincidan con su campo temático, contactarlos y enviarles ejemplares de los últimos números que se hayan publicado y un informe en el que se justifique su calidad. (Martín, 2018, s.p.n.)

Si nos preguntamos cuáles son las ventajas que tiene para una institución universitaria, contar en su repertorio de producciones científico académica de revistas indexadas, como es el caso de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, junto a otras tantas de esta Facultad y Universidad la respuesta es sin dudarlo, junto a Alicia Martín (2018):

> Las revistas indexadas adquieren mayor visibilidad mundial. Estimula la localización de los pares en otras partes del mundo. Facilita el acceso a la revista desde diversos sitios del mundo. Promueve el prestigio de los autores al permitir que se hagan estudios de impacto. Se logra un mayor intercambio y con ello, se alcanza un mayor desarrollo del campo científico nacional".
>
> Es desde este lugar, que consideramos importante contar con una versión impresa y otra digital con registro de ISBN impreso y digital, como la Revista a la cual estamos aludiendo, la visibilidad se traduce en términos más exponenciales. (s.p.n).

Ítalo Calvino (1984, 95-96) ante la pregunta de ¿Quiénes somos cada uno de nosotros, sino una combinación de experiencias, de informaciones, de lecturas y de imaginaciones, cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles?: "La producción científica puede también estar sujeta a estos cambios, aunque resulte un poco más complejo percibirlos. Tradicionalmente, la publicación de la literatura científica obedece a reglas de conducta éticas, a patrones de calidad, a métodos científicos de investigación y a procedimientos editoriales reconocidos en el medio, por ejemplo, los patrones internacionales para la publicación de revistas y el arbitraje (peer review)".

> La aplicación de todos estos instrumentos objetiva calificar y validar el discurso científico de manera que él pueda ser aceptado y reconocido como confiable por su comunidad. En general, los principios y patrones editoriales en esta rama se han mantenido en versiones electrónicas de las revistas científicas. Este es el caso de la *SciELO-Scientific Electronic Library Online* (http://www.scielo.br), donde cada revista que integra su colección virtual mantiene su política editorial y su estilo individual, así como los procedimientos de evaluación de los artículos y de otros materiales que publica. La repetición de esos aspectos tradicionales en formato electrónico de estas publicaciones es importante en el momento en que se desarrolla la publicación electrónica con miras a lograr su confiabilidad ética y científica. (s.p.n)

3. El Camino Transitado en Las Voces de sus Protagonistas

La Revista surge en el transcurso del año 2003 y se materializa en una primera publicación en el año 2005; para cumplir con el objetivo de "atender las diferentes dimensiones de la tarea de educar" (Fernández y Morelli, 2005, p. 7). Así, en la primera publicación que el equipo de la Revista editaba, se conjugaban "las demoras y las tardanzas, junto con la obstinación, el deseo y la promesa" (Fernández y Morelli, 2005, p.7).

A grandes rasgos, resulta posible afirmar, que la Revista en sus primeros años buscó afianzar los lazos e intercambios entre los/as autores/as y lectores/as que de manera general pertenecían a la misma casa de estudios superiores. Fundamentalmente, sus artículos atañían a académicos de la Escuela de Ciencias de la Educación, favoreciendo de este modo, la circulación de conocimientos entre quienes compartían lo institucional. No obstante, pasada década y media, la Revista, no ha estado exenta de las lógicas nacionales e internacionales que imponen las normativas de las Revistas Científicas. Así, en una difícil decisión por conservar este primer rasgo identitario o involucrarse al mundo de las ordenanzas CONACIT- CONICET y crecer de este modo exponencialmente; los/las integrantes optan por la segunda condición, empero con el compromiso de no borra sus huellas.

Según Silvia Morelli (2007, pp: 9-12), directora actual de la Revista (Julio de 2017 y continúa) manifestaba:

> Desde 2005, la continuidad en su edición contribuye a demostrar que un incesante trabajo convoca a diferentes actores que fabrican sentido en torno al texto. Diversidades convocadas por el interés de poner ante los ojos lectores el protagonismo en la interpretación y el reconocimiento. Mixtura de protagonismos que enredan sentidos tras la pretensión de

> convertirlo en aporte, en entrega. Autoras y autores, Comité Editorial, Comité Académico y Referatos tensan los hilos de la trama para dar forma a la enunciación, como uno de los tantos modos posibles de materializar una publicación académica" (…) (p: 9). "Estamos viviendo una universidad que se siente transformada desde muchos aspectos que otrora le fueron constitutivos: el lugar del conocimiento disciplinar está siendo cuestionado cada vez más, borrándose los límites entre las disciplinas, al mismo tiempo nunca como hasta ahora, ha aumentado la producción del conocimiento y la velocidad con que éste se produce, circula y envejece. Han aumentado notoriamente las publicaciones científicas que oscilan entre soportes impresos y digitales (…) (p, 10).

De este modo, entre los cambios más significativos que la Revista tuvo en este período histórico fue lograr su consolidación agregando una versión en formato electrónico y de este modo lograr una mayor visibilidad de sus producciones obteniendo un ISSN en línea a partir de año 2011, por lo cual es posible encontrarla como la publicación científica en web en: revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educación. La Revista es una publicación de periodicidad semestral (enero a junio y julio a diciembre) en su versión digital. Contiene presentaciones de autores de distintas procedencias tanto del país como del exterior, por ejemplo, Argentina, Brasil, Bolivia, Cuba, Venezuela, Austria, España, México y Colombia y, con el propósito de contribuir a consolidar la calidad de las reflexiones académicas en el campo de la educación, se encuentra abierta a otros países que deseen enviar sus contribuciones. Indexada en: Está registrada en el CAICYT-CONICET y forma parte del Catálogo del Sistema de Latindex, folio 20.501 (www.latindex.org) en su versión impresa con ISSN 1851-6297 y, en su versión digital, para revistas en línea, en el Directorio del Latindex con ISSN 2362-3349. Está incluida en el Repositorio Hipermedial de la UNR (www.rephip.unr.edu.ar), en la base de datos IRESIE (IISUE, UNAM), indizada al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Resolución Nº0117/16 del CONICET) con Nivel 1 de Calidad Científica y Editorial, en DOAJ y forma parte de la colección SciELO Argentina. ISSN 2362-3349 (edición electrónica) sumado a su versión impresa ISSN 1851-6297 (edición papel). Este primer paso permitió la expansión de la Revista y de este primer logro, se desprende otro mayor: su incorporación al Núcleo Básico de Revistas Científicas CONICET/LATINDEX en el año 2016 con una evaluación categorizada como número uno de excelencia. El tercer cambio importante en este mismo año, fue optar por hacer dos publicaciones semestrales, (en línea), y una anual en formato papel. Es importante señalar la

actitud comprometida y sostenida del equipo de gestión que vienen realizando este trabajo, ad-honorem y con todo el esfuerzo que implica.

Las Revistas Científicas en general y la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación en particular, resultan un medio de actualización constante de saberes e investigaciones, el conocimiento es producido con una velocidad exponencial permitiendo un intercambio de conocimientos a gran escala, por lo tanto esta Revista resulta un recurso cultural de divulgación muy importante como repositorio y caudal investigativo para las investigaciones educativa que abarca varios campos del conocimiento científico y educacional.

4. La Revista como Espacio Alternativo de Producción Científico-académica

La Revista tiene por objetivo: "la difusión y socialización de textos inéditos y originales que son previamente seleccionados por el Comité Editorial sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros" (Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Normas Editoriales, (2020). Tal como se indica en su sitio web:

> Su contenido versa sobre trabajos de investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y grado. Se trata de una publicación basada en la producción y divulgación de temas teóricos o aplicados que involucra a los cuerpos académicos de nuestra institución y de otras instituciones académicas, nacionales e internacionales, comprometidas con campos del conocimiento vinculados a diferentes temáticas que incluyen también reflexiones y trabajos sobre la práctica docente y sus implicancias (2020)

Tres cuestiones principales señalaremos en virtud de lo expuesto: por un lado, las procedencias y los temas de interés y por otro, cuáles han sido los campos del conocimiento teórico epistemológico y metodológico de los artículos publicados en esos primeros años y las Instituciones de procedencia de autores/as, a fin de comprender el campo de acción y aplicación de los diferentes escritos y diversas temáticas, sus autores/as, sus posicionamientos, temas de agenda, campos metodológico/empíricos, estudios de casos, entre otros.

5. Los investigadores y las investigadoras

Conforme a las procedencias institucionales de autores y autoras hemos podido observar que existe una circulación de saberes principalmente en el centro del país (Argentina) involucrando a Neuquén y Río Negro en menor medida. Las procedencias institucionales de los y las autores que escriben en la Revista provienen principalmente de la provincia de Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires y parte del Noroeste Argentino. Países limítrofes también

participan en estas publicaciones, empero de manera más acotada: Bolivia, Uruguay y Brasil con mayor participación de este último. Venezuela, México y Cuba son países que han elegido también publicar en esta Revista y es notable la mayor participación de académicos/as cubanos/as por estos años, seguramente debido a los intercambios que la Universidad Nacional de Rosario venía realizando con sus académicos vinculados a la Revista en materia de Ciencia y Tecnología Educativa. España ha tenido lugar en el índice de la publicación estudiada, sólo una vez en este período.

El CONICET se destaca entre las instituciones investigativas que enmarcan el currículum académico de las y los autores en estos números y años, dato a destacar debido a la indexación de la Revista con la posible de su visualización en una red sostenida de académicos/as y avances científicos. Este nudo de intercambios de saberes se desarrolla, en este caso, entre instituciones nacionales e internacionales que en reiteradas oportunidades han decidido participar de la Revista.

6. Las investigaciones

Es posible visualizar cuáles son las temáticas prominentes que en los últimos cinco años de la Revista los/as investigadores/as han precisado publicar. Sin pretender ceñirnos a reduccionismos hemos elegido 8 tópicos que, de manera general, pensamos, reúnen la gran cantidad de artículos que presenta la Revista desde el año 2011 al 2015:

- Políticas educativas (9 artículos)
- Universidad y Educación Superior (17 artículos)
- Formación docente (8 artículos)
- Educación y Tics (3 artículos)
- Sexualidad y Género (6 artículos)
- Currículum y Didáctica (5 artículos)
- Pedagogía (8 artículos)
- Jóvenes estudiantes: la escuela actual (18 artículos)

Del análisis de las publicaciones podemos decir en relación a los temas elegidos que en primera instancia refieren a la escuela por aquellos tiempos y el modo de incluir a los jóvenes al mundo escolarizado. Consideramos que este tema de agenda se debe en primera instancia a las problemáticas que preocupan como ser: currículum y didáctica, formación docente, evaluación y prácticas docentes, en relación a las dificultades que están atravesando muchos Sistema. Educativos y sus diseños curriculares, más aún con el advenimiento y explosión de las tecnologías de la comunicación y la información en este tercer milenio, aunque los artículos sobre Educación y TIC son muy escasos en estos números.

Muchos y muchas han teorizado al respecto, con intenciones de problematizar la temática y en búsqueda, no de recetas, sino de innovaciones pedagógicos y curriculares que permitan la continuidad de y la inclusión en materia de escolarización que se encuentra en crisis.

En segundo lugar, encontramos a investigadores/as que se interesan más por las problemáticas de la educación superior, ya sea universidad, ya sea institutos superiores de profesorados terciarios. Esta temática se encuentra en constante apertura, puesto que las diferentes políticas de grados y de posgrados ameritan mantener atentos a quienes se especializan en el campo. Es en relación a ello, hemos encontramos una tercera temática, muy trabajada en los últimos números de la Revista como son las políticas educativas e institucionales. Esta área del saber es precedida por la Formación Docente, el Curriculum y la Didáctica, la Pedagogía y las Sexualidades y Género. Espacios presentados desde los cinco números de la publicación de una manera podríamos decir moderada pero que va adquiriendo cada vez más relevancia. Resultan temáticas que no sorprenden de manera cualitativa, pero que persistente en todos los números.

7. Estudio de casos o investigaciones teóricas

Realizando una clasificación de los artículos, entre aquellos que son estudios de casos y aquellos que son investigaciones teóricas, podemos observar la siguiente proporción:

2011 Nº 6: Estudios de caso: 7 artículos e Investigaciones teóricas: 8 artículos.
2012, Nº 7: Estudios de caso: 6 artículos e Investigaciones teóricas: 10 artículos.
2013, Nº 8: Estudio de caso: 7 artículos e Investigaciones teóricas: 5 artículos.
2014, Nº 9 Estudios de caso: 5 artículos e Investigaciones teóricas: 11 artículos.
2015, Nº 10: Estudios de caso: 4 artículos e Investigaciones teóricas: 11 artículos.

De estos datos se desprende que los/as investigadores/as se abocan más a las investigaciones teóricas por sobre los estudios de casos, representando el primero un 59% y el segundo un 41%. En relación a los estudios de casos, los/as autores/as han investigado sobre diferentes temas, tales como: formación docente, percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza y de la normatividad escolar, producción de subjetividades en la universidad, participación estudiantil en escuelas medias, rol de los diferentes actores en las escuelas, formas de enseñanzas y dispositivos pedagógicos alternativos, educación artística, cultura institucional, reglamentos institucionales y poder, política editorial universitaria, evaluación, universidad popular, transmisión del legado cultural, educación sexual integral, transmisión cultural, estudiantes universitarios migrantes y asesoría pedagógica. Tal como se observa, en los últimos cinco años de publicación de la Revista, se han

elegido temáticas muy variadas, que aluden a problemáticas generales, como así también locales, de los distintos niveles del sistema educativo, especialmente del medio y superior, y de gran vigencia en la época actual.

En el caso de los autores que han optado por realizar investigaciones teóricas, los temas han sido los siguientes: extensión universitaria, relación sociedad-universidad, trabajo colectivo en las universidades, didácticas específicas, normas en el espacio educativo, violencia en la escuela, incorporación de las TIC en las instituciones educativas, riesgo educativo y fracaso escolar, feminidad en las escuelas medias, relación entre escuelas medias/universidades y mundo del trabajo y el sentido que le dan los alumnos, currículum universitario, producción académica docente, juego en el nivel inicial, residente-coformador, saberes docentes, relación entre didáctica y currículum, prácticas docentes universitarias, construcción de ciudadanía en el nivel secundario, ciencia y tecnología en la educación superior, políticas socio-educativas para la inclusión, vínculos entre familia y escuela.

8. A modo de conclusión

En estos quince años, la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación pasó de ser una revista cuyos/as investigadores/as pertenecían a la Facultad de Humanidades y Artes con temáticas acotadas a la realidad local para pasar a un rango de producción y divulgación internacional. La directora de la Revista por aquellos años (Copertari, 2015) la posicionaba como "uno de los espacios por excelencia que viene sostenidamente aportando a la educación en sus distintas publicaciones en un marco de circulación, discusión y reflexión crítica sobre distintos temas relacionados con la educación". De esta manera, la revista se convirtió en un espacio de referencia para académicos/as provenientes de universidades de todo el país, del extranjero y de campos disciplinares y disciplinas diversas, tanto a nivel local, nacional, regional e internacional, como así también de los distintos niveles del sistema educativo. La mirada investigativa es realizada desde lo contextual, lo político, lo social, lo científico, lo socio cultural y económico.

Se observa en los números publicados de la Revista que la centralidad de las problemáticas abordadas han sido principalmente sobre historia de la educación, prácticas docentes, formas de enseñar y aprender en la educación superior universitaria, educación secundaria de adolescentes y jóvenes, formación docente, currículum y didácticas, tecnología educativa y en menor medida, trabajos sobre educación en el nivel inicial, primario, sobre psicología, antropología y sociología de la educación. Y los que han estado prácticamente ausente fueron las problemáticas acerca de la sindicalización docente y la educación de adultos, la educación artística y musical.

De los /las autores extranjeros podemos destacar temas como: educación y problemas ambientales, prácticas teocéntricas, violencias, pobreza y exclusión, educación sexual, educación para la salud, educación y movimientos sociales, migrantes, y pueblos originarios, educación y minorías, educación y discapacidades, entre otros. Esto nos dice algo interesante a considerar, respecto de las preocupaciones educativas por aquellos años.

Las publicaciones académicas en revistas científicas son una expresión vital de las actuales y futuras generaciones para la construcción y producción del conocimiento, se funda en una de las principales funciones que tienen las universidades al publicar los resultados de las investigaciones que se realizan y que es la del compromiso social y la ética universitaria.

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2019). *The Game*. Madrid: Anagrama.

Calvino, I. (1990). *Seis propuestas para el próximo milenio*, Editorial Siruela de bolsillo (España). Recuperado, 20 de agosto 2020, https://profesorsergiogarcia.files.wordpress.com/2016/03/calvino-italo-seis-propuestas-para-el-nuevo-milenio.pdf

Carrión, J (2020). *Lo viral*. Madrid: Galaxia Gutemberg

Copertari, S. (2016). *Importancia de las Producciones Científicas*. Ponencia en Evento de Revistas Científicas: FCE-UBA.

Fernandez, M. del C. y Morelli, S. (2005). *Presentación*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Nº 0- Año 1. Rosario: Laborde.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 2005 a 2015 y 2020. Disponible en: https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index.

Martín, A. (2018). *Revistas Indexadas. Fondo, adquisición y atención de estudiantes y docentes del Campus Docente de la Biblioteca Sant Joan de Déu*. Disponible en: https://bibliosjd.org/author/alicia-martin/#.X1vkU2hKhPY

CAPÍTULO 10

MEMORIA E IDENTIDAD DE UN PUENTE ENTRE DOS MUNDOS: CONVENIO DE DOBLE TITULACIÓN ENTRE ROSARIO Y CALABRIA

Mario Francisco Benvenuto

Existe una relación muy fuerte entre el ser humano y sus raíces, la familia, el credo, las costumbres, el idioma, el sabor y el perfume de ciertos alimentos, la geometría de las casas, simétricas o asimétricas, de ladrillo, de hormigón, de madera, de chapa, de adobe o de piedra, las latitudes, el sol y el viento, la temperatura. En un momento dado, todo reclama la atención del ser distante, sus raíces evocan su presencia para tomar conciencia de lo que fue y de lo que ya no es, pero que sigue siendo en otro que, parafraseando a Borges, es el [él] mismo.

Antes o después en la vida del individuo, esa necesidad ineludible e irresistible de conocer sus orígenes, que se transmite de generación en generación a través de relatos, de recuerdos o por simple capricho genético, se despierta repentinamente como el *tango* para los argentinos, que de niños no se entiende y se reprocha y que brota en el adulto como emblema de orgullosa identidad ancestral.

Ese mismo vínculo es el que existe entre Argentina e Italia, un vínculo de sangre y de memoria que remonta a la identidad misma de los emigrados italianos, hoy descendientes de aquéllos, poseedores de una identidad compartida, como de otras identidades, para el resto de los argentinos quienes, en fin, poseemos una identidad bien definida y única, pero plúrima. Hace algunos años, García del Pino en un Artículo de *El País* (2006) afirmó que "Somos nuestra memoria", ya que de ella depende nuestra conciencia y que gracias a ella podemos reconstruir nuestra identidad. Mantener viva la memoria significa no perder las raíces en este mundo globalizado en el que todo se mescla y se confunde sin el natural proceso de armonización que daba el tiempo; significa conservar ese patrimonio que el ser humano ha recibido y del cual es heredero universal. Muchas culturas, antes de la nuestra, ante una dialéctica conflictiva en materia, recurrieron a la literatura, histórica o legendaria que fuera, como modelo de identidad, según la época, pues, como ya señalaba Robert Chambers (1844): "todo hombre instruido debe admirar a los autores nacionales" (prefacio: V), ya que en sus obras sintetizan los cánones del pueblo. Piénsese, por ejemplo, en los españoles cuyo ideal de identidad remontó un tiempo a las empresas de Rodrigo Días de Vivar, *El Cid Campeador*, un héroe real y legendario de la historia del mundo hispánico, un modelo ideal,

de virtudes y coraje, que durante siglos impulsó la reconquista de los territorios ibéricos que estaban en manos de los árabes, creando una conciencia común que dio impulso y concreción a la unificación de los reinos de Castilla y de Aragón, al descubrimiento de América y a la redacción de la primera gramática castellana de Antonio de Nebrija (1492). No nos olvidemos que un tiempo El *Facundo* de Sarmiento y el magistral poema épico *Martín Fierro* de José Hernández, con sus valores y cualidades, proporcionaron el modelo identitario para el hombre de la nueva sociedad rioplatense, ya que, con palabras de Paul Ricoeur (1977): "una comunidad puede reconocer lo que es consistente en su propia existencia, lo que la fundamenta" (p. 35).

Y la identidad brota e interfiere a veces veladamente. Un humilde escritor aforista bonaerense, Antonio Porchia, de mirada recia y corazón grande, traducido a muchos idiomas, y con un prefacio de Jorge Luis Borges en la edición Francesca de *Voix* (voces), solía saludar con una extraña expresión: "¡Estén bien!", que ciertos críticos sin ciencia y traductores sin experiencia multicultural conjeturaron que se trataba de un recurso poético, una expresión formidable del estro artístico, cuando en cambio –sin pretender minimizar su importancia– era un rebrote lingüístico (un "calco", propiamente dicho) de un saludo común de su infancia calabresa, *statemi bene!*, refundido con el castellano porteño. Ese rasgo indeleble traza una isoglosa, en términos lingüísticos, un camino imaginario e identitario que une Italia y Argentina y, más aún el sur de aquella península con este "fin del mundo" al que aludió Mario Bergoglio para indicar su proveniencia al asumir el pontificado, con Argentina.

Es por comunión identitaria que la Universidad de Rosario y la Università della Calabria (Rende, Cosenza) se encontraron y suscribieron, en febrero del año 2012, un Convenio Marco, con el objeto de "establecer relaciones de complementariedad y de cooperación académica, científica y cultural". En ese momento, recibimos en Rende la visita del entonces señor Rector de la UNR, Darío Maiorana, cuya distinguida humanidad, intelectual y profesional tuve el placer de apreciar personalmente. Más allá de las reuniones formales y actos solemnes en presencia del señor Rector de la UNICAL, prof. Giovanni Latorre, tuvimos la ocasión de dialogar, de conocernos y de compartir anécdotas visitando el campus de universitario, por el cual Maiorana demostró singular aprecio. Algo que no podré olvidar y que me sorprendió mucho fue que en el momento de saludarlo porque yo debía dictar mis clases de Lengua y Traducción Española, el Rector de la UNR, nuestro huésped, insistió por reemplazarme, conocer a mis alumnos y dictarles clase. Me causó una profunda admiración, la misma que sigo sintiendo ahora al evocar aquellos eventos. De ahí en adelante se fue realizando progresivamente todo lo que habíamos planteado en nuestras conversaciones, lo que sólo eran palabras, la voluntad y

el empeño humano las transformaron en hechos concretos. En mayo de ese mismo año tuve el placer de recibir a una colega de mi ámbito de estudio, la profesora María Gabriela Piemonti, el primer intercambio con Calabria, en ocasión de un congreso sobre traducción que habíamos organizado con la profra. Marina Bianchi de la Universidad de Bergamo (Italia). También recibimos en Calabria a Héctor Floriani, cuando todavía no cumplía con las funciones Rector de la UNR, distinguido profesor de elevada cultura y modales, fue un verdadero privilegio conversar de proyectos de futura colaboración. En octubre de 2013, la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Arte (UNR) organizó un "Curso de introducción a la cultura calabresa y a sus dialectos" y un "Curso de gramática contrastiva español-italiano", que dictamos mi amigo y colega Luciano Romito, profesor de Lingüística y Fonética de mi Departamento, y quien suscribe. Una visita contorneada por recibimientos, agasajos y experiencias memorables, fue para mí el retorno a mi patria como profesor, después de muchos años, por cual pruebo infinito agradecimiento. Todo el plantel de profesores de lenguas extranjeras, a partir de su directora Giovanna Di Carlo, Mariano Strano y María Gabriela Piemonti, nos contagiaron de su fervoroso entusiasmo por el trabajo y la colaboración de ese momento y nos dieron muestra de profesionalidad y empeño. En esos días de octubre tuvimos el primer encuentro en la Facultad de Humanidades y Artes en presencia del Señor Decano José Goity, Liliana Pérez, Claudio López, Giorgio Strano y Maria Gabriela Piemonti, entre otros. Fue una reunión propositiva, allí planteamos la posibilidad de realizar una doble titulación, una licenciatura con valor transnacional Argentina-Italia. Sopesamos criticidades y ventajas y seguimos trabajando y evaluando esa posibilidad durante los días que duró nuestra estadía.

De ahí en más, con la profesora Piemonti llevamos a cabo otras varias colaboraciones en Italia, con el patrocino de mi Departamento de Lingue e Scienze dell'Educazione (LISE), un curso de traducción jurídica Italiano-español, al que no sólo participaron estudiantes de la Unical, sino también abogados, médicos, ingenieros y alumnos extranjeros que se encontraban en Calabria. Un verdadero éxito, gracias a la profesionalidad de María Gabriela Piemonti. Contextualmente emprendimos la actividad de intercambio en ámbito doctoral con Rossella Michienzi, estudiante del doctorado "Conoscenze e Innovazioni per lo sviluppo *André Günder Frank*", que se desarrolló en cotutela con la FHyA de la UNR, bajo la codirección de la profesora Graciela Aletta, y que se concluyó en Calabria con la defensa de la tesis, en presencia de dos miembros de la UNR. La guía de la profesora Aletta, la actitud y el empeño de la doctoranda y el plan de intercambio en cotutela de la mencionada escuela de Doctorado del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Unical y

la experiencia en rosarina, le proporcionaron a la candidata un nivel de excelencia. La dra. Michienzi hoy es profesora de la Università della Calabria.

En enero de 2019, logramos completar los aspectos burocráticos y darle vida al proyecto de doble titulación, gracias a la intervención del Decano Goity y a la visita resolutiva de la directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR, profra. Verónica Zamudio, con quien realizamos intensas reuniones operativas en nuestro Departamento de Educazione, Cultura e Società (ex LISE, antes mencionado) junto con la vice Directora Mariella Mirabelli y los colegas Giuseppe Spadafora, Anna Maria De Bartolo (entonces delegada de Internacionalización) y la *manager* didáctico Ing. Monya Perricone, estableciendo los principios básicos del intercambio de estudiantes y del relativo plan de estudio.

Al principio los conocimientos que teníamos de la carrera en *Ciencias de la Educación* de Rosario eran escasos, pero a medida que fuimos comparándola con la nuestra el contraste fue aumentando. Una situación que no se plantea dentro del marco europeo que en las dos últimas décadas fue homologando el sistema universitario en sus varias divergencias: las asignaturas, los métodos y criterios de evaluación, la duración de los cursos expresa en Créditos Universitarios y demás. Paradójicamente, el aspecto más significativo de disconformidad del plan de estudio de la carrera de Rosario es el de mayor valor pedagógico, o sea la concepción de un plan basado en áreas de estudio que proporciona al estudiante una formación completa e interdisciplinar. Dicho enfoque contrasta con el sistema europeo de las asignaturas segmentadas por sectores científicos. Para permitir el reconocimiento bilateral, fue necesario parcializar las áreas de estudio argentinas y sumar los seminarios y las actividades que correspondieran a la disciplina italiana hasta obtener su equivalencia tanto como créditos italianos que como horas lectivas. También representaba un problema la calificación numérica y conceptual argentina, método compartido por España, que no corresponde a los parámetros italianos de 18 a 30 (y 30 *cum laude*). Por lo que creamos una tabla de conversión, basándonos en otras ya existentes para obtener el valor en trentésimos. Por consiguiente, a cada asignatura italiana englobada en un área del plan de estudio de la HYU, le correspondería la misma calificación del área argentina y viceversa, en el caso de movilidad de Italia hacia Rosario.

A mi juicio, el sistema rosarino de *Ciencias de la Educación* es un plan formativo eficaz que trata el tema de la educación de manera plurifacética e interdisciplinar, capaz de generar en los estudiantes el espíritu crítico necesario a la hora de ejercer su profesión. Por consiguiente, la combinación del ciclo único argentino con los estudios de posgrado italiano, de especialización, de la *Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e la media education* le

proporciona al estudiante la oportunidad de participar en la formación de dos modelos académicos diferentes, en una experiencia internacional enriquecedora desde el plano formativo, intelectual y personal que no pueden recibirse sólo con una experiencia nacional. En cuanto al reconocimiento jurídico de las carreras mencionadas se otorga el título de *Licenciado* o *profesor* en Argentina y, de *doctor* en Italia, según la Ley n. 240/2010 art. 17, apart. 2 de la Reforma Gelmini, a los graduados de ciclo de grado y de especialización, aunque éste es inferior al de los estudios de tercer nivel, o *post lauream*, de *doctor en investigación* o PhD).

Nuestro convenio establece que los estudiantes de la UNR, al término del 3° año de Grado de *Ciencias de la Educación*, se matriculen al 2° Año de curso de la *Laurea Magistrale* (Italia) y, viceversa, que los estudiantes de la UNICAL, al término del primer año de curso de especialización, se matriculen al 4° año de *Ciencias de la Educación* de Rosario, para completar los 60 créditos formativos universitarios que faltan de la carrera, según la tabla de conversión firmada por las dos instituciones y actualizada cada año. Asimismo, ambas universidades ofrecen alojamiento y comida para todo el año académico y abonan el pago de la inscripción (a excepción de las tasas gubernativas impuestas por la ley).

Debe considerarse que existen trámites que el estudiante debe realizar antes de salir del país, como, por ejemplo, el certificado de inscripción regular con exámenes y relativas calificaciones (certificado analítico parcial), el permiso de estudio en el extranjero, pasaporte y el seguro de viaje/salud ya que algunos de estos documentos servirán para la inscripción y otros para el permiso de estadía en el país de destinación. Después de su llegada a la Università della Calabria, y que después que haya realizado la inscripción y tenga su alojamiento, dentro del Campus, el estudiante podrá asistir a las clases de las asignaturas establecidas en el plan de estudio que haya concordado a través de la Secretaría de su Facultad antes de emprender el viaje. En períodos de actividad regular, las clases se desarrollan en presencia en las aulas del *DICES*, distribuidas en cuatro edificios contiguos, denominados "Cubos". Existen 46 Cubos que alojan a los catorce Departamentos (ex facultades) de la Università della Calabria y se hallan ubicados a ambos lados de un Puente rectilíneo de unos dos kilómetros de distancia. Los Cubos 17b, 18b, 20b y 20A pertenecen al DICES y el 25 corresponde al Rectorado, dirigido actualmente por el prof. Nicola Leone.

La emergencia Covid-19 que estamos viviendo nos impuso, como a todas las Universidades, la adopción de medios telemáticos para desarrollar las actividades académicas que, a pesar de la opinión común y compartida de que las clases deben realizarse en presencia, nos han permitido llevar a cabo nuestro trabajo y la formación de nuestros estudiantes, quienes, en el mes de julio

pasado manifestaron un índice de satisfacción del 87% de las clases dictadas a distancia en nuestro Departamento.

De esa manera Gabriela Bravi y Lucas Biagetti (fotos Nº 1 y 2), estudiantes rosarinos pioneros de esta experiencia, concluyeron su carrera de doble titulación en Calabria, obteniendo títulos reconocidos en ambos países, con tesis dirigidas, respectivamente, por los profesores María Isabel Pozzo (UNR) y Mario Francisco Benvenuto (UNICAL) e Iván Torres Leal (UNR) y Giancarlo Costabile (UNICAL). Los mencionados graduados (doctor, según Ley Nº 240/2010 art. 17, apart. 2 de la Reforma Gelmini, es el título que en Italia se otorga a los graduados de grado y especialización y no corresponde al título de tercer nivel, *post lauream*, de *doctor en investigación* o PhD) merecieron la calificación máxima, *cum Laude*, y la defensa de sus trabajos suscitó gran interés en los miembros del tribunal.

Desde el inicio del proceso de co-dirección, la dra. Pozzo ha propuesto al autor de este capítulo la realización de actividades conjuntas vía telecolaboración entre los alumnos de ambas instituciones. Las mismas se constituirán en puentes genuinos tendientes a entablar vínculos más allá de iniciativas individuales. Para realizarlas, contamos con la trayectoria de la doctora vinculando instituciones argentinas de educación superior con universidades de Dinamarca, Francia e Italia (Pozzo, 2015).

A raíz de la pandemia, y considerando que el medio telemático se ha demostrado eficaz, el Dipartimento di Educazione, Culture e Società de la Università della Calabria recientemente ha aceptado de buen grado las interesantes propuestas de Silvia Morelli, directora de la escuela de Ciencias de la Educación de la UNR, de institucionalizar conferencias o mesas redondas periódicas en las que intervengan profesores de ambas instituciones, para fortalecer los vínculos existentes y contribuir a la difusión del conocimiento y de la investigación bilaterales, incentivar nuevas colaboraciones y guiar a nuevos estudiantes hacia el camino de la doble titulación y en aras de una formación bilingüe y multicultural.

Más allá de las objetivas y fundamentales razones anteriormente enunciadas, de estudio y de formación, este "puente" (foto Nº 3) entre Calabria y Rosario, es sólido y resistente porque con él se reactivó la ruta de la identidad y de la memoria conjunta, una ruta empleada por millones de emigrantes italianos que, al desembarcar en este país, constituyeron –como sostiene Ernesto Sábato–, "las dos caras del carácter de todo argentino, el resentimiento y la melancolía" (*Tango, discusión y* clave, 1968), contribuyendo a sostenerlo y a mejorarlo. El camino de hoy reclama nuevos emigrantes, estudiantes que compartan la experiencia de una formación académica y multicultural y que de retorno puedan construir un futuro mejor para sí mismos y para el país.

Referencias bibliográficas:

Chambers, R. (1844). *Cyclopedia of English Literature*: Consisting of a Series of Specimens of British Writers in Pose and Verse, Connected by a Historiacal and Critical Narrative, Edimburgo: Chambers, 2 vols.

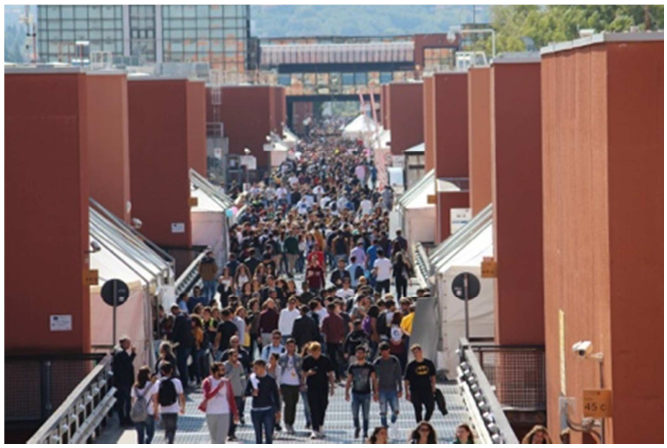
Pozzo M. I. (ed.) (2015). *Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TIC.* Rosario: Laborde. Disponible en: https://sites.google.com/site/espaciosinterculturales/nuestro-libro

Ricoeur, P. (1977). *Hermeneutic of the Idea of Revelation*. Berkeley: University of California Press.

Anexo: Memoria fotográfica

Fotos Nº 1 y 2: Defensa de la tesis en telemática (*Seduta de Laurea in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Culture, Educazione e Società*), Università della Calabria, 17 de setiembre de 2020

Foto Nº 3: Università della Calabria
El *Puente* en ocasión de la "Festa dei Ricecatori" (Fiesta de los investigadores), 2019.



La presente obra reúne trabajos referidos a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, a cargo de docentes en ejercicio y retirados, graduados y estudiantes avanzados de diversas generaciones. Comprende informes de investigación y ensayos testimoniales de espacios más allá de las cátedras. De esta manera, se propone cubrir la vacancia de producciones referidas a la Escuela existente hasta el momento con producciones que, además, estén sistematizadas y disponibles para su consulta. Los capítulos abarcan una historia de 35 años, desde el momento de la creación de la carrera hasta el presente y proyecciones a futuro. Recupera así espacios colectivos de la mano de sus protagonistas.

El libro se inicia con un capítulo referido al momento fundacional de la carrera a cargo de Marta Brovelli, una de las creadoras del Plan de Estudios de la carrera. La obra dedica dos capítulos a cada uno de los Espacios denominados como tal: el "Espacio de Investigaciones" de esta Escuela y el "Espacio de acompañamiento a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación", presentados por sus coordinadoras, María Isabel Pozzo y María Paula Pierella, en su surgimiento y accionar. Continúan cuatro capítulos escritos por recientes graduados. Estos se refieren a aspectos específicos de la carrera y fueron producidos en calidad de integrantes del Espacio de Investigaciones de esta Escuela. Así, Brenda Bertramo realiza un análisis pormenorizado de las tesinas de Licenciatura, María Sol Valiente Villarreal se aboca a la formación a lo largo de la carrera desde la categoría de los itinerarios de formación práctica, María Eugenia Talavera examina el lugar de los idiomas en la carrera de Ciencias de la Educación y Joaquín Gaspar Paul explora la inserción laboral de los graduados durante el periodo 2015-2019. Se trata de cuatro producciones cruciales acerca de la carrera, en tanto aportan evidencia empírica sobre temas que nunca fueron sistematizados, y lo hacen con resultados obtenidos de primera mano a través de diversas técnicas diseñadas e implementadas ad hoc. Continúan este recorrido otros dos espacios fundamentales de la Escuela, no denominados como tal, pero sí sentidos de esa manera: su Revista, que lleva a la Escuela en su nombre, y su Biblioteca "Prof. Carlos Fuentealba". La secuencia de capítulos termina con un racconto de las gestiones que permitieron concretar el Convenio de doble titulación con la Università della Calabria de Italia, a cargo del Mario Benvenuto, de dicha universidad, y figura clave de su concreción.

A través de su riqueza, calidad y variedad, este conjunto de trabajos contribuye de manera fundamental al conocimiento de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Escrito con un lenguaje claro y preciso, proporciona información de interés para las cohortes pasadas y futuras de la misma, así como para la comunidad académica, los educadores y público en general.

María Isabel Pozzo: Maestra Nacional de Música; Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR); Magíster en enseñanza de español como lengua extranjera por la Universidad de Barcelona y becaria posdoctoral en la Universidad Católica de Leuven, Bélgica. En la actualidad se desempeña como profesora titular de Trabajo de Campo I y II en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR, en el posgrado en diversas Universidades de Argentina y el extranjero y como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

ISBN 978-987-677-327-0

Laborde Editor