

Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación

Taller E: Taller de Trabajo Final

Docentes:
Gladys A. Ambroggio y
Marcela Pacheco

Córdoba 2007
República Argentina



**Carrera de
Especialización
en Pedagogía de la
Formación**

Taller E:
Taller de Trabajo Final

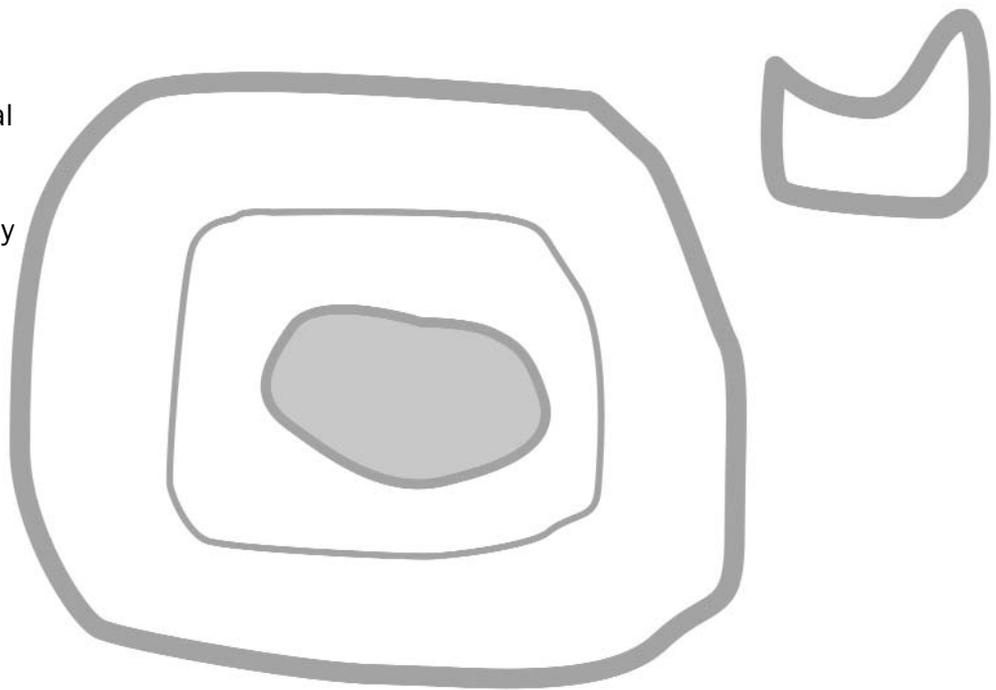
Docentes:
Gladys A. Ambroggio y
Marcela Pacheco

Córdoba,
Febrero 2007
Rep. Argentina.

Ministerio de Educación
Ciencia y Tecnología

Universidad Nacional de
Córdoba

Facultad de Filosofía y
Humanidades
Secretaría de Posgrado



ÍNDICE

1. Presentación y objetivos	5
2. Relación con otros espacios curriculares de la carrera	7
3. Lecturas a realizar	8
4. El proyecto de intervención	9
5. Organización de las actividades del Taller	11
6. Requisitos para la aprobación del taller	13
7. Orientaciones para el trabajo inicial en una propuesta de intervención	13
8. Bibliografía recomendada	18
9. Bibliografía utilizada en el desarrollo del módulo	18

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN

Taller E: Taller de Trabajo Final

Docentes: Gladys A. Ambroggio y
Marcela Pacheco

1. PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

Toda carrera universitaria de postgrado requiere ser concluida con un trabajo académico personal del que se da cuenta con un informe escrito. Según sea la caracterización, el nivel y los objetivos de dicha carrera, ese trabajo recibe diversas denominaciones -trabajo final, tesina, tesis- y se estipulan para su desarrollo diversas exigencias.

La realización del trabajo final se desarrolla con la orientación y supervisión de un docente de la carrera al que se le reconoce como director del mismo, y se extiende a lo largo de varios meses, lo que demanda sostener el esfuerzo y el interés en una problemática, al mismo tiempo que se buscan sortear los diversos obstáculos que de una u otra forma es necesario enfrentar.

En el caso de la carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, para la realización del Trabajo Final, se tiene como eje orientador la elaboración de una propuesta de "intervención pedagógica", que por una parte permita al futuro egresado poner en juego la formación teórica y metodológica recibida, y por otra contribuya efectivamente a la resolución de algún problema relacionado con el ámbito de la formación docente en los espacios institucionales en los que se desempeña. Este proceso; que implica la construcción y análisis de un campo de problemas, el rastreo de las condiciones históricas y sociales que han contribuido a la producción de los mismos a partir de diversas fuentes, el diseño de alternativas fundadas para promover un cambio en esa situación, acotadas en el tiempo y con un análisis de los recursos necesarios, la propuesta para su posterior evaluación y generación de reflexiones; requiere de algunas habilidades específicas.

Diversas son las tensiones que se producen alrededor de los trabajos finales y a lo largo del tiempo de realización de los mismos: la elección del objeto temático y los cambios al respecto que suelen tener lugar, la decisión sobre el profesor que mejor podría acompañar dicho trabajo y la presentación ante el mismo para solicitar la aceptación de esa tarea, el frecuente deseo de articular y mostrar el dominio de "todo" lo estudiado durante la carrera, la necesidad de concluir el mismo en un período razonable de tiempo, entre otras. Muchas de estas tensiones se deben sobrellevar en soledad, sin poder intercambiar con los compañeros o con diversos profesores, ya que a menudo la problemática, objeto de investigación y/o intervención, se encara recién cuando se están por o se han terminado de cursar los módulos y seminarios correspondientes al plan de una carrera.

Por lo dicho anteriormente el **Taller de Trabajo Final** para la Especialización en Pedagogía de la Formación ha sido pensado con el objeto de ofrecer información, plantear contenidos, y algunas condiciones de orientación e intercambio en un marco de trabajo grupal, para facilitar la tarea relacionada con la elaboración de las primeras ideas y el análisis sobre dicho trabajo, al tiempo que se van construyendo criterios para la realización del mismo e informando sobre requerimientos específicos. Se propondrán básicamente ejercicios de elaboración, análisis crítico de lo producido y re-elaboración. En ese contexto, este Taller constituirá el ámbito de producción y discusión colectiva para apoyar la estructuración del trabajo y abordar la resolución de los problemas que enfrenta cada cursante en relación con esta tarea.

Los requerimientos formales para aprobar el trabajo final consisten en dos documentos escritos:

a) La propuesta de trabajo final, que contiene el plan de trabajo, que deberá ser presentado - con el acuerdo del director elegido- , para su consideración al Comité Académico de la carrera, y que deberá ser aprobado;

b) El trabajo final de la carrera, consistente en el desarrollo acabado de un proyecto de intervención, en cuyo escrito se da cuenta de la propuesta en sí misma, la perspectiva teórico-conceptual desde la que se trabaja, los análisis llevados a cabo para darle fundamento, y las conclusiones o cierres parciales y reflexiones que se derivan de ellos respecto de la problemática que se analiza¹.

Esas dos presentaciones se realizan en forma individual y con la orientación de un docente director hasta seis meses después de la finalización del cursado. En este Taller se pretende lograr un avance en ese sentido, que se sintetizará en un trabajo escrito que será objeto de evaluación para la aprobación del Taller y que denominamos anteproyecto de trabajo final. Este anteproyecto podrá luego ser trabajado y reformulado con la orientación del director que se elija para elaborar la propuesta de trabajo final definitiva.

Trabajar en taller significa participar en un **espacio de producción** donde se constituyen pequeños grupos que abordan la consecución de una tarea específica; por lo tanto, se modifica sustancialmente el papel del docente y de los alumnos en relación con otros tipos de espacios formativos; nada más ajeno al taller que la actitud del estudiante que viene y se sienta en el aula esperando una exposición, del tipo que fuere. En este modo de organización de la tarea del aula, el profesor orienta actividades y reduce su participación en exposiciones para dar lugar al trabajo de los grupos de alumnos, incluyendo sólo las explicaciones necesarias para el avance de la tarea. La información requerida para el progreso de la actividad debe ser obtenida en la lectura y análisis de los materiales indicados y de otros seleccionados por los estudiantes en forma previa a los encuentros. Dichos encuentros estarán destinados al trabajo grupal, la discusión, el intercambio, el análisis, la reflexión, la sistematización de información, la creación y producción escrita.

¹ Para completar el conocimiento de los requerimientos de presentación y aprobación del trabajo final, se recomienda la lectura del punto X del REGLAMENTO DE LA CARRERA "ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN", cuya versión completa podrá encontrarse en el aula virtual de la carrera.

La modalidad privilegiada en los encuentros presenciales será la de elaboración y producción en pequeños grupos, con sistematizaciones de lo realizado en conjunto. Necesariamente, estos momentos de trabajo colectivo se combinan con exposiciones y lecturas breves, que cumplen la función de introducir algunos contenidos específicos en la discusión y en el trabajo de los grupos. Para que se pueda avanzar a ritmos significativos, se requiere de la realización de tareas diversas entre encuentros presenciales, que se caracterizan como **actividades no presenciales**.

El avance en la producción de cada estudiante se nutrirá de dos tipos de aportes bibliográficos: aquellos que ayudan a darle forma a la propuesta, que caracterizamos genéricamente como "lecturas y aportes metodológicos", que son siempre subsidiarios del tratamiento de la problemática sustantiva que se aborde (algunos textos de este tipo se indican como lecturas en el material de este taller); en segundo lugar, pero de mayor importancia, se encuentran los aportes bibliográficos para el planteo y análisis de los problemas sobre los que se desea trabajar. En ese sentido, la búsqueda bibliográfica personal de cada estudiante se deberá orientar a la recuperación de los aportes de los distintos módulos y seminarios y de los listados bibliográficos seleccionados en cada uno, para definir una propuesta. Una vez que se haya avanzado en la definición de problemáticas a abordar por los cursantes, se orientará sobre bibliografía metodológica directamente pertinente a esas problemáticas.

Por lo expuesto, proponemos como **OBJETIVOS DEL TALLER:**

- * Caracterizar distintos tipos de trabajos académicos y de proyectos de intervención pedagógica, y las condiciones básicas de realización en cada caso.
- * Ofrecer un ámbito de producción y discusión sobre las problemáticas que pueden dar lugar a trabajos finales, y de análisis crítico de las propuestas con el objeto de facilitar reelaboraciones.
- * Ofrecer herramientas para el desarrollo del proyecto de trabajo final.

2. RELACIÓN CON OTROS ESPACIOS CURRICULARES DE LA CARRERA

El trabajo final debe necesariamente recuperar y articular contenidos trabajados y lecturas realizadas en los distintos módulos y seminarios desarrollados durante la carrera, particularmente en dos sentidos:

- Reconocer espacios de problemas que se hayan podido visualizar a lo largo del análisis de materiales, exposiciones y debates en las distintas instancias de cursado,
- Recuperar perspectivas y conceptualizaciones que permitan especificar los significados atribuidos a los términos que se utilizan para "nombrar" los problemas planteados y los factores y condiciones que contribuyen a su constitución y permanencia en el tiempo.

3. LECTURAS A REALIZAR

Tal como señaláramos más arriba, el taller debe constituirse en un espacio de trabajo de los cursantes, que será productivo en la medida en que pueda nutrirse de lecturas realizadas con anterioridad al encuentro.

Diferenciamos dos tipos de lecturas:

3.1. Lecturas sobre aportes metodológicos para la realización del trabajo.

En relación a éstas, se considera que en la estructuración de una propuesta de intervención se pueden recuperar aportes de las técnicas de investigación en Ciencias Sociales, como así también de los escritos sobre planeamiento, en particular los desarrollados bajo la orientación estratégico- situacional. En este sentido se recomiendan algunos textos, que presentamos a continuación en el orden en que parece más oportuno su abordaje.

El texto de Alfredo Osorio (2002), denominado "Planeamiento Estratégico" y publicado por el Instituto Nacional de la Administración Pública de Argentina, aporta una presentación general de esta orientación del trabajo en planificación, y las diversas versiones del planeamiento estratégico que se han propuesto, al mismo tiempo que permite elaborar ciertas precisiones conceptuales que serán de utilidad. Expone además los "momentos" que es posible distinguir en un proceso de planeamiento orientado desde este enfoque.

Sabemos que la calidad de una propuesta de intervención depende, entre otras cosas, de la agudeza y profundidad que se logre en la descripción de la "situación problema" seleccionada, y del análisis de los factores asociados que permitan incluir la variable "problema" en un esquema teórico que explique esa situación y ayude a comprender porqué se produce y qué consecuencias tiene. Si bien la bibliografía sobre planeamiento estratégico suele presentar el análisis de problemas en forma de diagrama (el "árbol del problema") y aunque en este taller pretendemos complejizar el desarrollo de dichos análisis, indicamos algunos materiales de lectura que servirán como punto de partida para el trabajo en este aspecto.

Del manual "Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión pública" de E. Ortegón, J.F. Pacheco y H. Roura (2005) publicado por el ILPES, es útil la lectura y análisis en detalle del capítulo I: "Identificación del problema y alternativas de solución". Pero además, llegar a comprender que la "situación problema" implica también conocer lo que "otros" dicen, o lo que los otros actores en la situación, individuos o grupos, perciben como relevante para la misma, sus expectativas e intereses. En esta línea resulta oportuna la lectura del Anexo 2 del mismo manual, denominado "Análisis de los involucrados".

Finalmente, en el texto de H. Camacho y otros: "El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos" encontramos en la Introducción, una síntesis sobre las cuestiones relativas a los ciclos de gestación de proyectos desde otra perspectiva dentro de la línea del planeamiento estratégico (la del "enfoque del marco lógico"); el desarrollo de un caso práctico, de suma utilidad para el análisis de formas de proceder, se encontrará en el capítulo denominado "La educación en el departamento de Casanillo".

Con el objeto de incorporar algunas precisiones con respecto a la problemática de la evaluación de proyectos, que como se verá, constituye un apartado a incluir en la propuesta, o bien, puede constituir en sí mismo el objeto de un trabajo final cuando se den las condiciones necesarias, se incorpora la lectura del trabajo de G. Ambroggio (2005): "Notas sobre la evaluación en ámbitos educativos", documento interno de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

Los textos sobre posibles recursos de investigación a utilizar deberán seleccionarse en relación con cada problemática a abordar, por lo que serán recomendadas a cada estudiante específicamente.

3.2. Lecturas sobre la problemática sustantiva que se desea abordar:

Estas lecturas serán variables según los intereses y el problema que se desee indagar en cada caso, por lo que cada estudiante deberá ir constituyendo un repertorio bibliográfico sobre la problemática sustantiva alrededor de la temática de su trabajo final. La lectura y fichaje de este material será de suma importancia para desarrollar las ideas iniciales que operen como punto de partida de su trabajo, así como para distintos momentos del desarrollo posterior de su propuesta.

4. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Según la orientación que se pretende dar al trabajo final de esta carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, se hace necesario caracterizar a qué llamaremos "proyecto de intervención". En lo que sigue se exponen algunas ideas al respecto, que se discutirán en el primer encuentro presencial.

Se entiende por proyecto de intervención a la propuesta de un conjunto de objetivos, operaciones y actividades orientadas a producir un cambio en una situación educativa que se analiza como problemática. En ese sentido, se entiende a la intervención como la acción que permite "orientar y conducir el cambio". Presupone que el cambio puede efectivamente orientarse y conducirse, y que no es solamente consecuencia de procesos fatalistas o deterministas.

De manera general, podríamos afirmar que la modalidad que adopte la propuesta de intervención está relacionada con cómo se comprenda la forma en que la innovación se instala o no en las organizaciones educativas, ya que con aquella se pretende intervenir de alguna manera en ese proceso.

Es posible reconocer en toda buena propuesta **una estructura argumentativa** que está constituida por el desarrollo de distintos apartados -análisis de la situación-problema, estrategias, objetivos y metas, operaciones y acciones a realizar, etc.- conectados y articulados entre sí por nexos lógicos mediante los cuales lo que se decide o propone en un apartado se deriva del análisis realizado en el otro. Así, por ejemplo, se tendrá que apreciar en la propuesta que los objetivos y metas que se planteen serán derivados específicamente del análisis del problema que se ha realizado y de cómo se lo comprenda y explique.

El hacer explícita esta estructura argumentativa constituye uno de los aspectos más complejos del diseño de una propuesta de intervención. El proceso implicado en el

mismo está constituido por momentos o fases que en el formato escrito son presentados en forma separada y secuencial; esta forma de presentación invita a una resolución por partes, con una tendencia a independizar una parte de la otra, perdiendo en el camino la reflexión acerca de los nexos que conectan a las mismas. Pero en la práctica real del diseño y desarrollo de proyectos, estos momentos o fases se estudian y desarrollan en forma simultánea, atendiendo al mismo tiempo a los análisis, las decisiones, y los nexos y derivaciones entre ellos. Así es que, habiendo realizado un análisis que le permite explicar tentativamente la situación-problema, el que planifica encuentra en ese análisis la orientación necesaria para decidir cuales serán los objetivos y las acciones que propondrá, pero al mismo tiempo puede advertir que proponer esos objetivos requiere avanzar más o en algún sentido específico en el análisis de la situación.

En lo que sigue intentamos esquematizar los probables apartados de una propuesta de intervención, es decir, un esbozo del contenido que presumiblemente deberá contener **el trabajo final**. Se debe entender esto sólo como **un punteo que intenta orientar**, y no como un listado taxativo. Se espera que con la lectura de los materiales sugeridos como aportes metodológicos, y en atención a la problemática sustantiva que se trabaje, cada propuesta vaya tomando una forma específica que atienda los requerimientos del trabajo con esa problemática.

4.1. Probables apartados en una propuesta de intervención

I. Presentación: presenta la temática del trabajo, y puede contener una justificación y argumentos sobre la importancia de trabajar sobre la misma.

II. El espacio de problemas:

1. El problema central y los problemas asociados. Precisiones sobre el contexto y la escala de análisis. Discusiones sobre conceptualizaciones. Identificación de referentes. Antecedentes sobre el problema. Descripción analítica del espacio de problemas. Posible evolución futura de la situación.

2. Justificación del carácter problemático del asunto de que se trate: análisis comparativo con una "visión" o futuro deseado, y con un futuro "posible".

III. Análisis del espacio de problemas:

1. las condiciones de producción del problema ("causas"): identificación, discusión sobre conceptualización, identificación de referentes, descripción de cada una. Exposición sobre antecedentes de investigación, información estadística, opinión de involucrados, etc. que apoyen su consideración como factor de producción del problema.

2. las consecuencias ("efectos") del espacio de problemas analizados. Conceptualización, identificación de referentes, descripción.

3. Problemas, causas y consecuencias, expectativas y prioridades en la percepción de los actores en la situación.

IV. Propuesta de intervención:

1. Objetivos: justificación. Metas para distintos lapsos de tiempo.

2. Operaciones y acciones / actividades: descripción en detalle. Justificación

3. Análisis de recursos. Necesidades. Presupuestos. Financiamiento

V. Lineamientos para la evaluación:

1. Análisis de factibilidad / viabilidad.
2. Monitoreo. Seguimiento de procesos.
3. Valoración de resultados.

VI. Conclusiones, cierre, reflexiones.

La propuesta de trabajo final, que como se señaló contiene un plan de trabajo (que se presentará para su aprobación al Comité Académico de la carrera) mostrará un avance sobre los puntos I, II y III; lo anterior irá acompañado de una explicitación de las actividades que el estudiante plantea para llevar a cabo y profundizar el análisis del problema, de manera comprenderlo y explicarlo con el objeto de fundamentar y desarrollar la propuesta.

5. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL TALLER

El Taller se desarrollará en tres encuentros, separados en el tiempo lo suficiente como para que cada uno de los cursantes pueda avanzar sustantivamente durante ese lapso en el desarrollo de diversos aspectos de su proyecto de trabajo final. Cada encuentro estará orientado al abordaje de un núcleo específico de contenidos y actividades, tal como se presenta a continuación:

5. 1. Actividad previa al primer encuentro:

Rastrear en esta guía y en el material de lectura recomendado los elementos distintivos que caracterizan a una situación-problema. Escribir un máximo de dos páginas en las que se expongan algunas áreas problemáticas de interés para la realización del trabajo final, con una indicación de cuáles serían los problemas que se intentarían resolver. Este material será utilizado en el trabajo en grupos durante el primer encuentro. En el mismo, se destinará un tiempo de trabajo inicial para el reconocimiento de las prácticas docentes de los cursantes, sus adscripciones disciplinares y problemáticas específicas de las instituciones en que desarrollan su labor.

Todo lo anterior tiende a reunir material e ideas para plantear la primera tarea grupal: especificar un campo de problemas y llevar adelante su análisis.

5. 2. Primer encuentro:

5.2.1. Contenidos:

Problemática sustantiva y resolución metodológica en la elaboración de un trabajo académico o de un proyecto de intervención. La preeminencia del problema sustantivo por sobre la resolución metodológica. Problemas de investigación y problemas de intervención. Los presupuestos en la caracterización del problema sobre el que se intenta intervenir: la situación deseada.

Del problema "declamado" al problema construido: la perspectiva teórica y la especificación de significados. Aportes del planeamiento estratégico situacional y de la metodología de la investigación al análisis del espacio problemático en el que se trabajará: la construcción y el análisis de un espacio de problemas, el papel de la conceptualización y de la teoría, el papel de la información empírica.

5.2.2. Actividad:

Se desarrollará en grupos de no más de tres miembros. Consistirá en elegir un

espacio problemático sustantivo y realizar el análisis de las condiciones que lo producen y de las consecuencias previsibles en el tiempo.

5. 3. Actividad no presencial previa al segundo encuentro:

Recopilación de problemáticas planteadas en los contenidos desarrollados y en la bibliografía analizada en los distintos módulos, y de información relativa a las prácticas desarrolladas por los cursantes en su labor específica en distintas instituciones educativas. Elección de la problemática que se pretende abordar en el trabajo final. Avances en el desarrollo conceptual y en la perspectiva teórica desde la que se construye el problema, y esbozo de un análisis de condiciones de producción y efectos.

5. 4. Segundo encuentro:

5.4.1. Actividades conjuntas de todo el grupo:

1. Recuperación, en trabajo de discusión y elaboración colectiva, de problemáticas que se deriven: por un lado, del tratamiento y análisis realizado en los distintos módulos, y por otro, del conocimiento y experiencia práctica de los cursantes, analizando nexos, tensiones y contradicciones. En relación a la recuperación de conocimientos y experiencias prácticas, se abrirá un espacio para considerar las relacionadas con proyectos en curso en las instituciones donde trabajan los cursantes, a programas nacionales o jurisdiccionales en los que esas instituciones participan, o a otras experiencias de organizaciones comunitarias en las que actúen, con el objeto de valorar la posibilidad de orientar el trabajo final hacia la evaluación de una experiencia de intervención ya desarrollada o en curso.

2. Exposición de avances en las propuestas individuales y análisis de dificultades y alternativas.

5.4.2. Contenidos:

Los objetivos de la propuesta. Primeras decisiones en relación con la elaboración de los mismos. Los nexos entre el análisis del problema y la formulación de objetivos. La elaboración de una matriz de problemas y operaciones. Actividades, tiempo, recursos. Propuesta de evaluación.

5. 5. Actividad no presencial previa al tercer encuentro:

Completar la elaboración de una primera versión del proyecto de trabajo final con trabajo independiente y asesoramiento de los tutores.

5. 6. Tercer encuentro:

5.6.1. Actividad conjunta de todo el grupo:

Presentación oral de los avances en los planes de trabajo realizados por cada uno de los cursantes y discusión crítica. Elaboración de un punteo de aspectos y criterios que permitirían valorar una propuesta de intervención pensada como trabajo final de una carrera.

5.6.2. Contenidos:

La ejecución y evaluación de la intervención: registro y análisis del proceso. El documento final que contiene la propuesta: componentes y modos de presentación.

6. REQUISITOS PARA LA APROBACIÓN DEL TALLER

La aprobación del Taller requerirá la presentación de un anteproyecto de la propuesta de trabajo final, el que será evaluado por los tutores; este anteproyecto constituirá un documento escrito de alrededor de diez páginas; el anteproyecto podrá ser presentado luego al docente que se proponga como director del Trabajo Final, para su reelaboración y presentación como propuesta definitiva del trabajo final de la carrera.

Además, como documentación del proceso, cada cursante deberá llevar una carpeta de trabajo en la que registre y deje constancia de toda su actividad a lo largo del taller, incluyendo reflexiones durante la lectura, registro de discusiones en grupo, notas de clase, elaboraciones propias fuera de clase, fichas elaboradas a partir de distintas lecturas, etc. Esas carpetas serán revisadas para construir una apreciación sobre el trabajo, durante el segundo y el tercer encuentro presencial, y aportarán elementos procesuales para la valoración del anteproyecto con el que se cierra el Taller.

7. ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO INICIAL EN UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se presentan en este apartado algunas consideraciones sobre los distintos aspectos del desarrollo de una propuesta, que tienen la finalidad de ofrecer un marco general en el que se puedan incorporar distintas cuestiones que se extraerán de los materiales de lectura sugeridos, además de orientar la realización de las actividades iniciales.

7.1. Partir de los problemas para pensar una propuesta

Estamos habituados a realizar análisis de la realidad educativa en general o de las instituciones de formación en particular siguiendo un esquema que distingue "sectores" (el currículo, la infraestructura, el personal docente, etc.), o "dimensiones" (la política institucional, la organizacional, la relativa a la enseñanza), y hasta disciplinas: los aspectos que aborda la psicología educativa, la sociología de la educación, la administración escolar, etc. Pensar y trabajar en una propuesta de intervención, constituida básicamente por un conjunto de acciones que direccionan el cambio y la innovación, supone desplazar por un momento esas categorías y orientar el análisis y la reflexión a partir de la noción de "problema".

En términos generales, la palabra problema designa una dificultad que no puede resolverse de manera inmediata, o con la sola intervención de los factores operantes en una situación en un momento dado.

Específicamente, una propuesta de intervención se orienta a resolver dificultades relacionadas con el desarrollo de las funciones específicas críticas de una organización, dificultades que se pueden caracterizar como un espacio de problemas (carencias, distancia en relación con definiciones de la situación que operan como criterios de apreciación) referidos a situaciones reales, en contextos específicos.

Es importante remarcar que un problema no se presenta ni se puede entender aislado, sino que generalmente configura un espacio problemático en el que se pueden reconocer varios problemas asociados.

En un artículo escrito hace casi cinco décadas, M. Bunge (1959) expresaba que "los problemas humanos son preguntas que se plantean en las esferas del hacer (problemas prácticos), del conocer (problemas teóricos y/o prácticos) y del decir (problemas de lenguaje)". Podemos retomar esta distinción para analizar los problemas en relación con los cuales puede plantearse una propuesta de intervención.

En la esfera **del hacer**, entendemos que es posible hablar de "problema" cuando advertimos una carencia en una esfera de la realidad. Así podemos afirmar, como lo hicimos más arriba, que los problemas tienen que ver con el desarrollo poco satisfactorio de ciertas funciones específicas en las organizaciones, con la distancia existente entre lo esperado o deseado y lo observado o logrado realmente. Pero es preciso tener presente que el carácter de "negativo" o de "carencia" en relación con un estado de cosas sólo puede ser advertido o determinado en relación con determinados "criterios" derivados de apreciaciones sobre lo que sería bueno, deseable. En las propuestas renovadoras en el ámbito del planeamiento, se habla de la "visión" refiriéndose a una imagen sensata y atractiva del futuro que marca la dirección general del cambio y suscita la adhesión de distintos grupos dentro de la organización. Replanteando la cuestión en estos términos, afirmamos que no es posible identificar problemas sin una "visión", o dicho de otro modo, siempre que hablemos de problemas estamos analizando un estado de cosas a partir de ciertos supuestos explícitos o implícitos acerca de lo bueno y deseable, y estamos elaborando ciertos juicios de valor sobre la situación (que calificamos como "problemática") a partir de su comparación con lo deseado. Estamos "evaluando".

En esos mismos "problemas" es posible reconocer una arista relacionada con la esfera **del decir**, referida a los términos que utilizamos para nombrar los objetos con los que trabajamos.

En la literatura metodológica es frecuente prevenir sobre la utilización de los conceptos o categorías del lenguaje cotidiano que incorporan nociones confusas cargadas de prejuicios; una de las reglas de E. Durkheim establece que "hay que descartar sistemáticamente todas las pre-nociones" al abordar una problemática. Ello supone, como mínimo, someter a crítica rigurosa las definiciones de los términos que utilizamos y trabajar sistemáticamente en la especificación del significado de los mismos. Y ello en dos niveles: describiendo por una parte las notas o características que hacen que construyamos la clase de objetos que designamos de ese modo, y señalando cuáles podrían ser referentes empíricos de esa clase.

Detengámonos un momento en una situación que puede operar como ejemplo de lo que estamos diciendo. En frecuente escuchar entre maestros y profesores afirmaciones en tono de queja acerca de que los estudiantes "no comprenden lo que leen" o "no comprenden las consignas". Trabajar "el costado problemático" del decir en este caso significaría detenernos, preguntarnos y poder contestar como mínimo lo siguiente: qué entendemos por "comprender", cómo distinguimos a un lector que comprende de uno que no lo hace, cuáles son las notas definitorias de la "comprensión", cómo podría especificarse aquello a que aluden con "lo que leen", se trata de cualquier tipo de tex-

tos o de algunos específicamente, si es así, cuáles son las características de esos textos, qué entendemos por una "consigna", qué otros conceptos se relacionan con los anteriores, qué consecuencias metodológicas se derivan de entender esos términos de esa forma y no de otra con el objeto de captar empíricamente su contenido, etc., etc.

Analicemos en ese sentido el párrafo que sigue que contiene fragmentos sobre la especificación del significado del concepto de "trayectoria":

"El concepto de trayectoria permite vincular el desarrollo profesional del docente con el problema del cambio y la transformación de su práctica. Esta categoría teórica actúa como una especie de "bisagra" que articula la dimensión objetiva y subjetiva de los procesos estudiados. En las investigaciones sobre empleo y trabajo, por ejemplo, el concepto es utilizado para describir las maneras de inserción ocupacional, los recorridos que siguen diferentes sectores laborales, profesionales, o ciertos grupos sociales en determinadas coyunturas y períodos del mercado laboral:

*"(...) las trayectorias pueden ser vistas como el resultado de acciones y prácticas que desarrollan las personas en situaciones específicas a través del tiempo, por lo que en este caso **esas trayectorias sintetizan, por un lado, las estructuras de oportunidades existentes, y por otro, el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer** de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades". (Novick, M. y Tenencia, R., 2001. El destacado es nuestro).*

El desarrollo profesional de los docentes también puede analizarse a partir de las trayectorias que realizan los maestros y profesores. Dichas trayectorias son el resultado de las acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares. Por ello la reconstrucción de estos recorridos, las búsquedas personales y profesionales para perfeccionarse, no puede excluir el análisis de las condiciones y restricciones que el sistema educativo y el currículum producen sobre el oficio de enseñar.

(...) Bourdieu (1999) emplea el concepto de trayectoria estrechamente ligado a su *teoría de los campos*. La trayectoria remite al sujeto, son las posiciones que este va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias.

(...) Es clara entonces la imbricación entre la dimensión subjetiva y objetiva que mencionáramos anteriormente a la que da lugar la utilización del concepto de trayectoria. En una trayectoria es posible describir y objetivar las relaciones que un agente singular establece con las fuerzas del campo al que pertenece; razón por la cual Bourdieu opone el concepto de trayectoria al de *biografía*, y critica el uso que los científicos sociales hacen de *las historias de vida*. Al entender que éstas no dan cuenta de las relaciones que mantiene un sujeto con su campo, sólo consideran los rasgos singulares que caracterizan la obra y la vida de un autor, a través de una secuencia ordenada, lineal, coherente, e inteligible."

(Tomado de LEA VEZUB: "Las trayectorias del desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje" en *Revistadle IICE* Nro 22, junio de 2004, p.9-10).

Podemos advertir entonces que la especificación del significado de los términos que utilizamos permite "construir objetos" y problemas, y orienta y da contenido al trabajo con ellos.

Por último, trabajar a partir de los problemas para pensar una propuesta de intervención supone también abordar los mismos como problemas **del conocer**, y por lo tanto, como problemas objeto de investigación, preguntando cómo son los fenómenos que caracterizamos como problemáticos y por qué han llegado a constituirse como tales.

En este sentido, se requieren algunas especificaciones sobre qué se considera un problema de conocimiento para iniciar cualquier tarea orientada a la investigación. Mario Bunge (1959) sostiene: *"La actividad científica es una actividad consistente en advertir, plantear y resolver problemas, y ninguno de estos tres momentos se da en el vacío, sino que supone un conjunto de datos, algunos de los cuales figuran explícitamente en los enunciados de los problemas"*. Irving Copi (1979) además de lo anterior, agrega algunas consideraciones a la caracterización de lo que es "problema de conocimiento" que se constituye en objeto de investigación, señalando que *"podemos caracterizar a un problema científico como un hecho, o un grupo de hechos, para el que no tenemos ninguna explicación aceptable, que parece desusado o que no se adecua a nuestras expectativas o preconcepciones. Es obvio que son necesarias ciertas creencias previas para que algo aparezca como problemático. Si no hay expectativas, no puede haber sorpresas"*.

De lo anterior podemos derivar que la descripción analítica de los hechos que se constituyen en referentes del problema planteado y la búsqueda de explicaciones sobre su ocurrencia ocupará un lugar privilegiado en el análisis que fundamenta una propuesta de intervención.

En síntesis, en el momento inicial del proceso de elaboración de una propuesta de intervención, el momento del análisis de un espacio de problemas, están involucrados los tres aspectos que hemos presentado:

- enfrentamos un problema de conocimiento ya que necesitamos describir los acontecimientos y conocer cuáles son las condiciones de diverso orden que se acumulan para generar los hechos, y comportamientos que se consideran como problemáticos - lo que en diversas propuestas esquemáticas para realizar este análisis se identifica como "causas"- , así como las consecuencias que se tienen de esos acontecimientos o comportamientos -lo que en el mismo tipo de esquema se suele llamar "efectos"- ;

- enfrentamos un problema del ámbito del lenguaje cuando necesitamos revisar los términos y pre-nociones con que nombramos los objetos con los que trabajamos; tal como lo afirmara P. Bourdieu "la ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común", en referencia a la distancia existente entre los objetos construidos por la percepción y nombrados por nociones socialmente demarcadas, y la construcción de los objetos científicos como sistemas de relaciones expresamente construidos desde determinados supuestos teóricos.

- enfrentamos un problema del ámbito del hacer en la medida en que nuestro desafío se orienta a cambiar un estado de cosas que, desde una "visión" de lo que es bueno o deseable se valora como un estado de carencia o insuficiencia.

7.2. El problema es tal en una situación específica

El espacio de problemas se presenta en un contexto específico y en una escala que es necesario precisar, ¿nos referimos al contexto de una institución de formación docente en particular? ¿o al conjunto de las instituciones en un ámbito geográfico determinado? O bien la situación problemática se plantea entre instituciones de distintos niveles del sistema educativo que interactúan en relación con algunas actividades propias de sus funciones específicas? Estas preguntas y otras similares tienden a que se defina una **escala de trabajo**.

Por otra parte, si bien podemos construir un análisis y una interpretación del problema, de las condiciones que lo producen y las consecuencias que son previsibles de continuar todo como está, no sería suficiente para definir estrategias y acciones para orientar el cambio si no atendemos a la necesidad de reconstrucción de los modos de percibir estas mismas cuestiones por parte de los actores involucrados en los hechos y acontecimientos a los que alude el problema.

Consideramos **actores** a las personas u organizaciones que, percibiendo e interpretando de modos específicos las situaciones en las que desenvuelven sus actividades, realizan previsiones, construyen expectativas y toman decisiones en un contexto de relativa incertidumbre. Los actores involucrados se definen genéricamente como aquellos individuos y grupos, internos o externos, cuyos objetivos e intereses interactúan con los objetivos de la organización de que se trate.

El ámbito en el que se desenvuelven y despliegan las fuerzas y el poder de los distintos actores sociales constituye un **escenario específico** en el cual es preciso ubicar el análisis de la situación problemática. El análisis de los actores involucrados en situaciones específicas permite apreciar y prever quiénes se constituirán en principales impulsores u obstructores de qué cambios, a quiénes se debe mantener informados, cuáles pueden llegar a constituir expectativas en conflicto con los cambios propuestos y cómo trabajar con ella.

De este modo, cuando se hace referencia al análisis situacional del problema, se está haciendo alusión a la incorporación en ese análisis de la "situación" entendida como la comprensión de la realidad observada desde el punto de vista particular de actores específicos, desde su posición social en el campo, intereses, intenciones, deseos y necesidades.

7.3. El despliegue creativo de la propuesta

La elaboración de una propuesta de intervención es un espacio de imaginación de alternativas y de despliegue creativo que en un primer momento no es posible ni deseable regular estandarizando pasos a seguir; no obstante, es posible sostener que las condiciones de posibilidad de ese despliegue están constituidas en gran parte por el nivel analítico y la profundidad con que se estudie la situación problemática, se la explique, y se propongan elementos para la comprensión de su desarrollo.

Una vez imaginadas las orientaciones generales de la propuesta será preciso "traducirla" en objetivos y acciones, proponer plazos, analizar recursos y tiempos. Finalmente, se hace necesario la elaboración de los lineamientos que ayudarían a apreciar si la orientación del cambio deseada se va consolidando en el sentido previsto en el caso en que la propuesta fuese implementada. Es decir, se hace necesario esbozar los lineamientos de evaluación.

8. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- **OSORIO, A.** (2002): "*Planeamiento Estratégico*", Instituto Nacional de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina.

- **ORTEGÓN, E., PACHECO, J.F. Y ROURA, H.** (2005): "*Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión pública*", ILPES, Santiago de Chile.

- **CAMACHO, H. y otros:** "*El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*". Cuadernos para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo, Fundación CIDE-AL, Madrid.

- **AMBROGGIO, G.** (2005): "*Notas sobre la evaluación en ámbitos educativos*", documento interno, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

9. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL DESARROLLO DEL MÓDULO:

- **BUNGE, M.** (1959): "*¿Qué es un problema científico?*" En *Helmburgia*, Revista del Centro de Estudiantes de Ciencias Naturales, Buenos Aires, VI, 47.

- **BOURDIEU, P. y otros** (1975): "*El oficio de sociólogo*". Siglo Veintiuno Editores, México.

- **VEZUB, L.** (2004): "*Las trayectorias del desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*" en *Revistadle IICE* Nro 22, junio de 2004, p.9-10).

- **DELORME, CH.** (1985): "*De la animación pedagógica a la investigación-acción*", Narcea, Madrid.

- **COPI, I.** (1979): "*Introducción a la lógica*", Eudeba, Buenos Aires.

- **NIREMBERG, O. BRAWERMAN, J. Y RUIZ, V.** (2003): "*Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*", Paidós, Buenos Aires.



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
REPÚBLICA ARGENTINA

Proyecto "Carreras de especialización de Postgrado"

**EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA**



SECRETARÍA DE
POSGRADO
Facultad de Filosofía y Humanidades



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

